

**Aporías educativas. Un análisis
desde el paradigma de la complejidad**

Trabajo presentado para obtener el título de Magister en Educación

Raúl González Romero

Abogado

Carlos Patiño Galvis

Comunicador Social

Fundación Universitaria Los Libertadores

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

Programa de Maestría en Educación

Bogotá, D.C., julio

2018

**Aporías educativas. Un análisis
desde el paradigma de la complejidad**

Raúl González Romero

Abogado

Carlos Patiño Galvis

Comunicador Social

Asesor

Juan Carlos Osma Loaiza (Ph. D)

Fundación Universitaria Los Libertadores

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

Programa de Maestría en Educación

Bogotá, D. C., julio

2018

Nota aprobatoria

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo sintetizar en el marco del paradigma de la complejidad un principio rector en materia educacional que a su vez pueda ser empleado como instrumento de armonización entre las teorías del mundo de la vida y la posmodernidad. El estudio se encuentra encuadrado dentro del método cualitativo, especialmente en la investigación de tipo documental que permite un análisis de la información escrita con el objeto de establecer las relaciones y diferencias entre las teorías objeto de estudio, para luego traslaparlas en un paradigma propositivo que logre su armonización. También se ha recurrido a algunos elementos del método cualitativo experiencial, siendo conformada la muestra a conveniencia del investigador por 30 estudiantes universitarios de la facultad de Derecho de la Fundación Universitaria Los Libertadores, jornadas diurno y nocturno, con edades entre los 18 y 30 años, quienes han respondido un cuestionario que se les ha formulado. El análisis de la información recolectada se ha efectuado siguiendo los parámetros de la codificación teórica mediante la identificación de datos y su relación con las categorías creadas en el cuestionario, que facilitan su comprensión. Se han analizado características del pensamiento de estudiantes universitarios apuntalados a sus concepciones tanto particulares como universales, sus percepciones sobre el mundo, su cotidianidad y la conciencia de su propia trascendencia.

El producto final que se plantea es un esquema denominado –Fundamentos para la formulación de una metanorma como parámetro axiológico de la Educación Superior en Colombia–, que permite que dentro del pensamiento complejo se oriente el sentido del proceso formativo en materia educativa, tanto desde la concepción formal de su validez como desde la concepción material de su contenido.

Palabras Claves: el mundo de la vida, posmodernidad, complejidad, educación.

Abstract

The current research has as aim synthesize in the framework of paradigm of the complexity a guiding principle in the educational field which in turn will be employ as a harmonization instrument between the theories of the world of live and the postmodernity. The study is located framed inside the qualitative method, especially in the documental research that allow an analysis of the written information with the aim of establish the relation and differences between the theories that were studied, and then pass them to in a positive paradigm that reach their harmonization. Also, has been resorted to some elements of the experiential quality, being the sample shaped for the convenience of the researcher for thirty university students of the faculty of right of the university Los Libertadores, the day and night journey, with ages between 18 and 30 years old. The analysis of the recollect of the information that following the parameters of the theoretical codification through the identification of dates and their relationship with the categories created in the questionnaire, that makes easier the understanding. It has been analyzed the characteristics of the thinking of university students underpinned to their conceptions as particulars as universal, their perceptions of the world, their everyday lives and their awareness of their own transcendence.

The final product that raises it's an scheme called –fundaments for the formulation of a methanorma as axiological parameter of the superior education in Colombia–, that allows that inside the complex thinking it will be oriented the sense of formative process in the educational field, as since the conception form of their valid as the material of the content.

Keywords: the world of life, postmodernity, complexity, education.

Dedicatoria

A mi padre, quien no alcanzó a ver la culminación de este proyecto; a mi madre, quien con su ejemplo me impulsa para asumir nuevos retos; a Lina, por su amor, paciencia y apoyo; a Lucia, luz de mis cansados ojos.

Raúl González Romero

A Dios por su libre albedrío y por todo lo que nos da, a mi familia por su apoyo y los momentos perdidos....!!!

Carlos Patiño Galvis

Agradecimientos

Agradezco a la Fundación Universitaria Los Libertadores por abrirnos sus puertas; a la facultad de Educación por su acompañamiento; a la decana Lorena por su amistad; al cuerpo docente por su sacrificio; a Juan Carlos Osma por sus orientaciones; a Luis Ignacio Aguilar por su mirada crítica; a mis pares y amigos de curso por las risas y el sentido de unión.

Agradezco a mi familia por su paciencia; a Jennifer por las luces aportadas; a todos aquellos que de una u otra manera hicieron parte de este proceso, que culminamos con éxito.

Raúl González Romero

A la Institución, a la Facultad de Educación, a la decana, a los docentes, al asesor-ateneo y a mis compañeros de maestría por sus enseñanzas, ¡¡¡¡¡por compartir grandes momentos y sobre todo por tener la oportunidad de conocer personas maravillosas de quienes me llevo grandes recuerdos!!!!

Carlos Patiño Galvis

Lista de contenido

Introducción	1
Capítulo 1. Problema	4
1.1 Planteamiento del problema.....	4
1.2 Formulación del problema	8
1.3 Objetivos	9
1.3.1 Objetivo general.....	9
1.3.2 Objetivos específicos	9
1.4. Justificación	9
Capítulo 2. Revisión del estado del arte.....	14
2.1 Antecedentes históricos	14
2.1.1 La educación en Grecia:.....	15
2.1.2 La educación en Roma:.....	17
2.1.3 La educación en la Edad Media:	21
2.1.4 La educación en la Edad Moderna:.....	27
2.1.5 La educación en la Edad Contemporánea:.....	30
2.2 Antecedentes investigativos.....	34
2.2.1 Antecedentes internacionales.....	34
2.2.2 Antecedentes nacionales	36
2.3 Marco contextual	37
2.4 Marco teórico y/o conceptual.....	41
2.4.1 El Mundo de la Vida	41
2.4.1.1 Husserl y el Lebenswelt	41
2.4.1.2 Individuo y Sociedad	46
2.4.1.3 El Lebenswelt y la acción comunicativa.....	48
2.4.2 Posmodernismo.....	53
2.4.2.1 El tránsito a la posmodernidad.....	53
2.4.2.2 Posmodernidad educativa	59
2.4.2.3 Los metarrelatos y microrrelatos	66
2.4.3 El pensamiento complejo.....	69
2.4.3.1 El paradigma de la simplicidad.....	69

2.4.3.2 El paradigma de la complicidad.....	72
2.4.3.3 Sujeto y aprendizaje.....	75
2.5 Marco legal	82
Capítulo 3. Diseño metodológico	85
3.1 Diseño metodológico	85
3.1.1 Tipo de investigación.....	85
3.1.1.1 Definición de la situación problema.	87
3.1.1.2 Identificación de los patrones culturales.....	87
3.1.2 Línea y grupo de investigación	87
3.1.2.1 Objetivo de la línea	88
3.1.3 Hipótesis y variables	88
3.1.3.1 Hipótesis	88
3.1.3.2 Variables	89
3.1.4 Población y muestra.....	90
3.1.4.1 Configuración de la muestra	91
3.1.4.2 Criterios de selección de la muestra.....	92
3.1.5 Fases de la investigación.....	92
3.2.2 Instrumentos.....	107
3.2.2.1 Instrumentos de diagnóstico	107
3.2.2.2 Instrumentos de evaluación.....	107
3.2.2.3 Analisis de resultados	111
3.2.2.4 Conclusiones del cuestionario.....	114
Capítulo 4. Descripción del producto final	126
Capítulo 5. Análisis de resultados.....	136
Capítulo 6. Conclusiones y recomendaciones	146
Referencias.....	150
Anexos	148

Lista de tablas

	Pág.
Tabla 1. Textos seleccionados.....	88
Tabla 2. Matriz de categorización de la información.....	89
Tabla 3. Matriz de análisis.....	96
Tabla 4.....	98
Tabla 5.....	99
Tabla 6.....	100
Tabla 7.....	101
Tabla 8.....	102
Tabla 9.....	103
Tabla 10.....	104
Tabla 11.....	105
Tabla 12.....	106
Tabla 13.....	107

Lista de gráficos

	Pág.
Imagen 1	104
Imagen 2	105
Imagen 3	106
Imagen 4	108
Imagen 5	109
Imagen 6.....	109
Imagen 7.....	110
Imagen 8.....	111
Imagen 9.....	112
Imagen 10.....	113
Imagen 11.....	144
Imagen 12	115
Imagen 13.....	116
Imagen 14.....	116
Imagen 15.....	117

Introducción

La reflexión educativa se centra en dos aspectos esenciales: El primero de ellos refiere al sentido de la educación, en tanto el segundo se centra en los procesos educativos. En lo que respecta al sentido de la educación, las sociedades postmodernas han modificado los paradigmas existentes en esta materia, en especial en lo referente a la idea de una razón universal y la concepción de un mundo unidimensional. Los estudiantes de la postmodernidad asumen el rol de protagonistas de su propio mundo, el cual está determinado por sus concepciones y conocimientos particulares¹.

Los constantes cambios sociales, la globalización y los *mass media* de la información, obran como motivadores del cambio en los paradigmas en materia educativa. Los educandos abordan la educación desde sus propias perspectivas, caracterizadas por la irreflexividad y el individualismo. Para ellos, la realidad se desenvuelve en dos ámbitos esenciales, a saber: (i) El mundo material próximo, en el cual resulta relevante el contexto situacional, y (ii) el mundo virtual, en el cual desenvuelve su personalidad idealizada.

En el mundo material próximo los educandos se enfrentan a una realidad cruda, en la cual deben contrastar su idealización individual con el pragmatismo social. La sociedad es vista como factor de agresión y rechazo. Un mundo en el cual las necesidades materiales y de supervivencia deben ser satisfechas, en el cual el tiempo transcurre lenta e inexorablemente, frustrando sus deseos de trascendencia.

Los educandos tienen afán de satisfacer sus deseos y necesidades, de alcanzar cierto grado de inmortalidad mediante el reconocimiento en una sociedad en la cual las personas pasan desapercibidas y son objeto de olvido. Ante las ilusiones de exploración del mundo y eterna búsqueda de sí, se enfrentan con la necesidad de estudiar para superar limitaciones sociales e identitarias, y de trabajar para poder solventar los requerimientos físicos y sociales. Así, la

¹ La posmodernidad es entendida por Lyotard como una crítica a los conceptos que han caracterizado la modernidad. Esta fundada esta postura en la imposibilidad de una racionalidad universal de corte kantiano ya que considera que la naturaleza no puede ser conocida en su totalidad; es por ello que afirma como prevalente el conocimiento individual y por ende, la razón subjetiva como base de toda formación. Entendemos el pensamiento posmoderno como la validación de los conocimientos fragmentarios, escépticos de la razón.

adaptación social del postmoderno se encuentra golpeada por la materialidad del mundo globalizado.

El impacto se ve acrecentado por la irrealidad de la virtualidad. Las comunicaciones y el desarrollo personal están determinados por la conectividad a medios virtuales, en los cuales reina la idealidad y la confusión. Así, medios virtuales como *Facebook* o *Instagram* son determinantes en la creación de la opinión pública y actúan como orientadores del ser postmoderno. En estos medios las personas pueden ser quienes quieran y trascender como lo deseen. Así, las relaciones no se establecen en torno del café sino en el *chat*. El ritmo de las conversaciones está determinado por la conectividad. La relevancia personal se adquiere por el número de amigos y de seguidores. La aceptación es determinada por los *likes* y *emojis*.

Por esta razón, la educación se enfrenta ante una nueva clase de hombre, caracterizado por la homogeneidad y la carencia de identidad diferenciadora; la falta de interiorización y de asimilación del conocimiento, la ausencia de posiciones críticas y analíticas, por su apego a lo *políticamente correcto* o a lo *políticamente de moda*. Las ideas impuestas por un grupo o sector ideológico, en un momento determinado y con una finalidad específica, lo llevan a adoptar posiciones compartidas que considera propias, respecto de las cuales ignora su trasfondo o trascendencia.

Frente a este panorama, los procesos de formación educativa resultan inocuos; el deber de instrucción y guía del educando deviene en intrascendente debido a la discontinuidad del conocimiento posible. Sí, como lo propone el postmodernismo, el conocimiento universal es inexistente, meros instrumentos de homogeneización, falacias cognoscentes que son empleadas como herramienta de dominio, todo esfuerzo enfocado en la transmisión de saberes se reduce a una imposición que reproduce la alienación. Los jóvenes en formación son unidimensionalizados, de tal suerte que no estarán en capacidad de responder en forma creativa a los diversos planteamientos o requerimientos de vida.

Los sistemas evaluativos, las pruebas de conocimientos, los procesos de formación por competencias, etc., son pruebas estandarizadas que no dan cuenta de esta nueva forma de

comprender la realidad, que no se adecuan a las necesidades y expectativas de un mundo cambiante, que ni siquiera responden a las necesidades de los mercados actuales.

Desde esta perspectiva, los grandes ideales que han obrado como orientadores de las culturas se han perdido, dando paso a una sociedad compuesta por individuos carentes de una razón de ser. Los sistemas educativos, al carecer de un marco que los oriente, deambulan en la búsqueda de un fundamento que les permita trascender en un mundo que no reconoce como actuales sus postulados. El rol de la Universidad se encuentra en continuo cuestionamiento, los jóvenes se oponen al aprendizaje de aquellas áreas del conocimiento que consideran no contienen utilidad material alguna, pero que resultan esenciales para la formación de la persona humana: historia, filosofía, cívica, geografía, e incluso religión, han devenido en intrascendentes. Si como lo afirma Polo (1997) el producto de la universidad debe ser el saber superior, los estudiantes posmodernos otorgan mayor relevancia al saber práctico; por ello todo aquello que permite conocer la cosmogonía del universo es visto como extraño e irrelevante. Solo prevalecen las experiencias sensitivas del individuo.

Ante esta pérdida del sentido, se considera necesario repensar la epistemología en materia educativa armonizando las dos dimensiones del conocimiento que mayor influencia ejercen en la educación actual, las cuales a su vez corresponden a dos proposiciones propias de la filosofía: La teoría del mundo de la vida² y la teoría del posmodernismo. Se considera que logrando esta armonización entre perspectivas podrá obtenerse que los educandos logren su formación integral, adaptándose socialmente sin renunciar a su subjetividad.

Esta armonización se logra llevar a cabo dentro de los parámetros del paradigma de la complejidad³, el cual obra como elemento abaricante que permite, a través de la determinación de las propiedades teóricas, sintetizar sus variables.

² Para Husserl el mundo de la vida es el mundo de la experiencia sensible que viene dado siempre de antemano como evidencia incuestionable, y toda la vida mental que se alimenta de ella, tanto la acientífica como, finalmente, también la científica.

³ Para Prigogine la complejidad es “un estado intermedio entre el desorden completo y el orden absoluto (la completa uniformidad), de manera que exige la participación de dos manifestaciones antagónicas: la aleatoriedad de corto alcance, como elemento innovador, para que se pueda explorar el espacio de estados; y el orden de gran alcance, para que el sistema pueda mantener un régimen colectivo en áreas macroscópicas del espacio y a lo largo de

Capítulo 1. Problema

1.1 Planteamiento del problema

La mayor parte de los Estados europeos, una vez finalizada la Segunda Guerra Mundial, incluyeron en sus Constituciones diversos tipos de preceptos normativos estructurados en forma de valores, principios, fines, etc. (Favoreau, 1994), los cuales se revistieron con un carácter supra normativo que imponía límites a la función y actividad del poder público (Martínez, 2009, p. 51). De esta forma, se produjo una fractura entre los fines del Estado y la orientación educativa que guiaba hacia estos fines. Si bien para salvaguardar la supremacía de las Constituciones y especialmente de los preceptos sustantivos allí contenidos, fueron creándose progresivamente órganos de control constitucional de carácter semijudicial con funciones específicas de control político y legal (Favoreau), con facultades y competencias suficientes para lograr realizar los derechos allí consignados en forma eficaz, la autonomía que se predicó respecto de las instituciones educativas en sus procesos de enseñanza contribuyó a la complejización de los Derechos y en especial a la conflictualidad entre los procesos educativos propiamente dichos y las expectativas de resultados esperados por el Estado⁴.

En el Constitucionalismo anterior a 1991, esta norma era entendida como un compendio que servía como instrumento de organización del Estado. La Constitución era vista como una norma con rango legal, eminentemente formal y sus preceptos entendidos desde una perspectiva semántica. Los criterios orientadores en materia educativa que estuvieron vigentes en Colombia

intervalos temporales macroscópicos” (Prigogine 1987, pp. 291). Morin entiende lo complejo “como lo que no es simple ni simplificable: La complejidad es una noción cuya primera definición no puede ser sino negativa: la complejidad es lo que no es simple» (Morin 1982, pp. 318). También: “Es un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados, una diversidad organizada que, como tal, presenta la paradoja de lo uno y de lo múltiple (1980, pp. 418).

⁴ Si bien la autonomía ha favorecido el desarrollo de las instituciones educativas, su acercamiento a la sociedad y la asunción de posturas críticas, el Estado continúa ejerciendo una injerencia directa, tanto en los procesos como en los requisitos que deben cumplir quienes interactúan en el sistema educativo. A manera de ejemplo, la Ley 1905 de fecha 28 de junio de 2018 establece requisitos adicionales a los meramente académicos para habilitar en el ejercicio de la profesión de abogado.

durante la existencia de la Constitución Nacional de 1886⁵, le permitieron al Estado homogeneizar y simplificar los parámetros de formación educativa, de tal suerte que no era dable la discusión respecto de las dinámicas formativas; el Estado y la Iglesia definían de forma concreta los parámetros de formación, así como las políticas concretas en esta materia.

Con la expedición de la Constitución Política de Colombia del año 1991 se reformula esta concepción denominada tradicionalista siendo incorporados un conjunto de principios y derechos con rango superior, entendidos desde una perspectiva pragmática del Derecho (Atienza, 2006). Es así como se les otorgaron a las personas instrumentos que garantizan la efectividad de estos preceptos (Naranjo, 1997, pp. 316-322) y que le permiten amplificar los ámbitos de su libertad.

Como bien lo sostiene Naranjo, con la incorporación de estos preceptos la Constitución ha ampliado su presencia a ámbitos de la cotidianidad que en la concepción tradicional se encontraban reservados a los poderes del Estado, desplazando y limitando el poder de estos órganos y reduciendo sus competencias. Es por ello por lo que este catálogo normativo es denominado como Derechos Fundamentales de carácter negativo, por cuanto el Estado debe garantizar su ejercicio, pero a su vez le es limitada su capacidad de intervención.⁶.

En efecto, con la introducción del concepto de Estado Social de Derecho en la Constitución Política de Colombia de 1991 y la pretensión del constituyente en garantizar al ciudadano en forma expedita y eficaz la protección de sus Derechos Fundamentales, acorde con el moderno Estado de Derecho (Aragón, 2007, pp. 147-149), se le otorgaron herramientas de concreción que amplían los ámbitos de aplicabilidad del precepto. En este sentido, afirma la Honorable Corte Constitucional en Sentencia de fecha junio 5 de 1992. (Expediente T-778. Magistrado ponente: Ciro Angarita Barón):

La Constitución colombiana recoge ampliamente los postulados normativos del Estado Social de Derecho. Ello se comprueba no solo al repasar lo consagrado en la lista de los

⁵ Artículo 41: La educación pública será organizada y dirigida en concordancia con la Religión Católica. La instrucción primaria costeadada con fondos públicos será gratuita y no obligatoria.

⁶ Así, criterios tradicionales como el sentido gramatical y el espíritu del legislador son relegados cuando la norma debe ser interpretada en coherencia con un precepto constitucional.

principios y de la Carta de Derechos, sino también en la organización del aparato estatal (...) En síntesis, la Constitución está concebida de tal manera que la parte orgánica de la misma solo adquiere sentido y razón de ser como aplicación y puesta en obra de los principios y de los derechos inscritos en la parte dogmática de la misma. La carta de derechos, la nacionalidad, la participación ciudadana, la estructura del Estado, las funciones de los poderes, los mecanismos de control, las elecciones, la organización territorial y los mecanismos de reforma, se comprenden y justifican como transmisión instrumental de los principios y valores constitucionales. No es posible, entonces, interpretar una institución o un procedimiento previsto por la Constitución por fuera de los contenidos materiales plasmados en los principios y derechos fundamentales (Comillas fuera del texto original).

Esta interpretación ha dado lugar a que las normas que establecían un criterio unificador en materia de Educación hayan sido derogadas con la abolición de la Constitución Nacional de 1886, dando lugar a que en la actualidad existan diversos parámetros constitucionales que rigen en esta materia, tales como el principio de autodeterminación y autonomía, libertad de enseñanza, libertad en la escogencia de profesión u oficio, etc., los cuales contrario a simplificar complejizan la posibilidad de un marco orientador.

Como ha quedado dicho, con el cambio del paradigma constitucional, esto es, el paso de la teoría semántica a la teoría pragmática del Derecho, se introdujo el sentido del concepto de lo autónomo, en el entendido que le corresponde a las Instituciones formadoras fijar sus propios criterios; así lo ha afirmado la Honorable Corte Constitucional, quien en sentencia T-152 de 2015 ha expresado que estas:

Tienen la capacidad de adoptar sus propios estatutos, pueden definir libremente su filosofía y su organización interna” (...) “En cuanto a su contenido, ha dicho que comprende principalmente dos grandes facultades, (i) la dirección ideológica del centro educativo, “lo cual determina su particularidad y su especial condición filosófica en la sociedad pluralista y participativa. Para ello la universidad cuenta con la potestad de señalar los planes de estudio y los métodos y sistemas de investigación, y (ii) la potestad

de establecer su propia organización interna, esto significa concretamente que la universidad autónomamente puede adoptar las normas de funcionamiento y de gestión administrativa, el sistema de elaboración y aprobación de su presupuesto, la administración de sus bienes, la selección y formación de sus docentes.

Este concepto tal cual ha sido discriminado por la Corte en sus dos elementos principales: autorregulación y autodeterminación, conlleva a la indeterminación del principio. El problema de la indeterminación se encuentra directamente vinculado a la cuestión de la vaguedad de los términos genéricos usados en la formulación de reglas generales. Esto, por cuanto los términos genéricos son potencialmente vagos, especialmente cuando no es posible imaginar un objeto respecto del cual se carece de criterios suficientes para establecer si pertenece a la referencia de la expresión. En estas situaciones, los valores de verdad de una proposición jurídica no pueden ser determinados mediante los usos comunes de la lógica. Por ello afirma:

Su alcance normativo no consiste en la enunciación de ideales que deben guiar los destinos institucionales y sociales con el objeto de que algún día se llegue a ellos; su valor normativo debe ser entendido de tal manera que signifiquen una definición en el presente, una base axiológico-jurídica sin la cual cambiaría la naturaleza misma de la Constitución y por lo tanto toda la parte organizativa perdería su significado y su razón de ser. Los principios expresan normas jurídicas para el presente; son el inicio del nuevo orden.

En este proceso de creación del nuevo orden de manera consecencial se produjo un cambio en los paradigmas en materia educativa, una transformación en los procesos de formación. De la instrucción privilegiadamente eclesiástica a cargo del Estado se pasó a una formación educativa laica, en la cual las instituciones privadas adquieren relevancia. Sin embargo, a pesar de las finalidades previstas por el Constituyente, se ha dejado en cabeza de los educadores y de las Instituciones definir las estrategias y los medios que éstos consideren adecuados para optimizar el proceso educativo. Esta apertura lleva consigo una dicotomía, consistente por una parte en el deber de cumplir los parámetros formales y de evaluación establecidos por el Estado, y por la otra preservar la autodeterminación de las instituciones educativas.

Este cambio de paradigma ha devenido la ausencia de un principio orientador que dote de sentido al sistema educativo, por lo cual, y a su manera, las instituciones individualmente han introducido y orientado los procesos educativos de conformidad con las particularidades de cada una de ellas y, en algunos eventos, siguiendo modelos esencialmente foráneos adaptándolos a nuestro contexto. Sin embargo y como es reconocido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), aún subsiste la falencia ya anotada, sin que a la fecha se haya intentado llenar el vacío normativo.

1.2 Formulación del problema

Con el cambio de paradigma constitucional acaecido en el año 1991 y la apertura en materia de principios constitucionales, el Estado colombiano abandonó la norma que obraba como fundamento de los procesos que se deben surtir en materia educativa. Dicha norma cumplía la función de establecer el ideal de formación de los educandos la *-Areté-*. Al no dotar de contenido este precepto axiológico, el sistema ha perdido su sentido.

Por ende, se considera necesario para la sociedad y el Estado tener claridad respecto de las finalidades ultimas que se persiguen con el proceso educativo, razón por la cual debe dotarse de sentido esta norma fundamental. A su vez, para que esta norma cumpla su labor orientadora, dicho sentido debe abarcar las teorías que, en boga, obran como orientadoras no solo de la educación, sino también del mundo actual.

Estas teorías son las teorías del mundo de la vida y de la posmodernidad, las cuales, si bien obran como determinantes en la concepción del mundo, son excluyentes. La primera de ellas muestra un individuo que descrea de la razón universal y que acepta fragmentos de realidades. La segunda propugna por la comprensión de la universalidad por medio de una racionalidad común.

En efecto, la posmodernidad ha permitido y facilitado el derrumbamiento del conocimiento fundado en las estructuras cosmogónicas del mundo de la vida, dando prelación a la atomización y particularización de la existencia. El sentido se ha desestructurado por la desconstrucción de

sus elementos constituyentes, fragmentando el todo. Mientras el mundo de la vida insiste en la necesidad de la comprensión del universo, el posmodernismo rompe toda racionalidad universal. Ante esta dicotomía se hace necesaria la búsqueda de un paradigma que concilie las dos visiones aparentemente antagónicas y a su vez permita la reformulación del sentido de la educación en un principio normativo único. Es por ello por lo que el problema se formula en los siguientes términos: ¿cuáles son los criterios de determinación de un principio normativo que, dentro del paradigma de la complejidad, rija el sistema educativo y a su vez obre como instrumento de sintetización entre las teorías del mundo de la vida y la posmodernidad?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general.

Sintetizar por medio del paradigma de la complejidad un principio normativo que en materia educacional sirva como instrumento de armonización entre las teorías del mundo de la vida y la posmodernidad.

1.3.2 Objetivos específicos.

- Analizar los conceptos que caracterizan la teoría del mundo de la vida y su relación con la educación de perfil humanista.
- Identificar los elementos constitutivos de la teoría posmodernista y su aplicabilidad en el ámbito de la educación.
- Describir los aspectos relevantes de la estructura metodológica del paradigma de la complejidad, que permitan una síntesis entre las teorías del mundo de la vida y del posmodernismo.

1.4 Justificación

Con el auge de las nuevas tecnologías y la mass-mediaticización de la información, los educandos abordan la educación desde perspectivas de inmediatez e irreflexividad que los llevan

a aceptar la exterioridad tal cual lo reconocen; para el hombre postmoderno la noción de lo permanente y antiguo no existe. Por esta razón, los modelos educativos se enfrentan a una nueva clase de hombre, caracterizado por la homogeneidad y la carencia de identidad diferenciadora; la falta de interiorización y de asimilación del conocimiento, la ausencia de posiciones críticas y analíticas por su apego a lo “políticamente correcto”, esto es, por las ideas impuestas por un grupo o sector ideológico, en un momento determinado y con una finalidad específica, lo llevan a adoptar posiciones compartidas respecto de las cuales ignora su trasfondo o trascendencia.

Es así como el pensamiento postmoderno⁷ hace una gran contribución en la relativización de los valores y el sentido absoluto de la realidad, coonestando la pérdida de la individualidad, como lo expresa Colom:

El sistema como elemento capaz de plantear una ciencia social y del hombre, aunque para ello se tenga que renunciar al propio hombre y, en definitiva, al humanismo. La postmodernidad es pues una filosofía antihumanista y, en consecuencia, individualista que en el plano de la educación se dirime en la hegemonía de la tecnología, en la importancia del saber y del conocimiento en la sociedad del futuro y en la necesidad de la innovación permanente (Colom, 1997).

Ante la aseveración de los fundamentos del pensamiento postmoderno y aquellos que comparte con el pensamiento nihilista, la concepción de historicidad como factor determinante del presente se diluye en metarrelatos que desdibujan tanto la idea de causalidad como la del materialismo histórico. No existen reglas generales que permitan prever hechos futuros o fases de la historia que deban superarse para permitir el avance de la sociedad; de hecho, no existen ni la idea de historia, ni la de avance, ni la de sociedad. Como lo sostiene Bustamante: “El tiempo humano, entonces, no es el tiempo cronológico de un antes y un después durante el cual se acumula, sino el tiempo lógico que involucra la insuficiencia y la precipitación. Insuficiencia del individuo y precipitación del Otro cultural. No hay el momento justo. Hay el acto” (Bustamante,

⁷ En la condición posmoderna, J.F. Lyotard define la posmodernidad como la incredulidad ante los metarrelatos de la humanidad. Por metarrelatos entiende “aquellas filosofías que pretenden abarcar la totalidad de la historia”. Contrarios a la finalidad de conducir a la emancipación del ser humano, los metarrelatos obran como instrumento de su dominación.

2012. p. 162). En esta deconstrucción de las estructuras adquiere relevancia la inmediatez de lo momentáneo; al Aión⁸ se opone Cronos⁹:

Al no existir nada, sólo se da lo que es, o sea, el presente. Sólo existe lo que sucede. No se da el futuro porque de todas formas no existe el sujeto y, por tanto, tampoco la proyección. Sólo se da la pura presencia. Ni tan siquiera el pensamiento porque no hay fundamentos; sólo se da lo relativo, la presencia inmediata del pensamiento. Al ser el hombre el fiel de todas las cosas, la relatividad se adueña de su realidad, porque el hombre a lo máximo que puede arribar es a ser lo que es, pura relatividad, al estar inmerso en sí mismo. Lo único consistente es lo que posibilita el relativismo, es decir, el sistema (Colom, p. 10).

Con lo anterior Colom afirma por una parte que en el pensamiento posmoderno se reduce el mundo a la presencia y existencia inmediata. Así, ni pasado ni futuro existen, sino tan solo el hombre vive y reside en el presente. Pero también sostiene que todo conocimiento se reduce a la realidad individual, relativizando no solo la posibilidad de un conocimiento universal sino también el concepto de verdad.

Frente a este panorama, los procesos clásicos de formación educativa resultan inocuos; el deber de formación y guía del educando deviene en intrascendente debido a la discontinuidad del conocimiento posible. Sí, como lo propone el postmodernismo, el conocimiento universal es inexistente, meros instrumentos de homogeneización, falacias cognoscentes que son empleadas como herramienta de dominio, todo esfuerzo enfocado en la transmisión de saberes se reduciría a una imposición que reproduce la alienación. En este entendido, los jóvenes en formación son unidimensionalizados, de tal suerte que estos estarán en capacidad de responder en forma unívoca a los diversos planteamientos o requerimientos de vida. Por ello, la educación posmoderna encuentra su fundamento en la aceptación de micro realidades y la concientización

⁸ Dios supremo e imparcial, es el dios del tiempo eterno y de la prosperidad, no teniendo ni comienzo ni final.

⁹ Era el principal y el más joven de la primera generación de titanes, descendientes divinos de Gea (la tierra) y Urano, (el cielo). Cronos derrocó a su padre Urano y gobernó durante la mitológica edad dorada, hasta que fue derrocado por sus propios hijos, Zeus, Hades y Poseidón.

en los educandos de la realidad próxima. Es la aceptación del conocimiento individual como fuente del saber, pero despojando dicho conocimiento de toda forma de vinculatoriedad.

Desde esta perspectiva, las pruebas de conocimientos, evaluaciones, procesos de formación por competencias, etc., son meras herramientas que constriñen y limitan el arbitrio y la libertad. El hombre reprobado académicamente es aquel que no se alinea con el comportamiento homogeneizado, que no se muestra sumiso a la opresión.

Como contraposición a las tesis postmodernistas resurge el modelo denominado *el mundo de la vida*, el cual a contrario sensu, busca rescatar la interacción social y los modelos de universalidad como preponderantes en los procesos de conocimiento. Desde esta perspectiva teórica existe un mundo externo que influye y afecta en el individuo, una realidad global que permite conocer el entorno, de tal suerte que lo acaecido en un momento histórico o en un lugar geográfico repercute en la totalidad del mundo.

El mundo de la vida es un modelo de explicación sociológica que se asienta en el estudio de la realidad social en tanto que escenario de las relaciones interpersonales entre los sujetos. Se asienta entonces en el conocimiento de los fenómenos que concurren en la sociedad. En cambio, la concepción sistémica —la sociedad como sistema— analiza la sociedad en tanto que estructura, o si se quiere, como un constructo teórico, ya que considera que no se puede estudiar directamente la realidad humana, o sea, el mundo de la vida; sólo es posible aproximarnos al conocimiento de la realidad a través de una construcción del pensamiento —el sistema— ya que la complejidad de las relaciones sociales imposibilita una aproximación sería y real a las mismas. (Colom, p. 12).

Por tanto, somos testigos pasivos de la confrontación de dos fuerzas teóricas que determinan nuestra concepción del mundo, pero que a la vez actúan de manera excluyente. La primera de ellas nos muestra un individuo empoderado de sí mismo pero ausente del entorno. Vive la vida en sí, su mente es su prisión y por tanto su realidad es micro realidad. La externalidad le resulta una metáfora y su comprensión acaso un sueño. La concepción de la realidad social le es escasa y tan solo se relaciona con el mundo por medio de la virtualidad. La realidad material ha dado

paso a la virtualidad abstracta. Seres ajenos que deambulan por lugares comunes, cuyas mentes reflejan fragilidad e incompreensión.

A su vez las teorías del mundo de la vida buscan su resurgir. Si bien el hombre es el protagonista de la historia, esta solo puede comprenderse en relación con lo externo, en la materialidad concreta, en la comprensión del cosmos. Las estructuras sociales, económicas, políticas, jurídicas y educativas han evolucionado es en torno a la comprensión de la universalidad, de los conocimientos múltiples, del mundo vario pinto.

No podemos negar la vigencia y actualidad de ambas tesis las cuales conviven y son reproducidas dentro del sistema educativo. Si como ha quedado dicho, es necesario dotar de sentido al sistema, el principio normativo que sirva como parámetro orientador deberá poder sintetizar dentro de sus propiedades ambas teorías. Solo así podrán optimizarse de manera adecuada los procesos educativos, guiando convenientemente la actividad de quienes en él intervienen.

Buscar el punto en el cual confluyan estas tesis es la razón de ser del proyecto que se ha emprendido. Una síntesis pragmática que armonice las teorías y a la vez brinde una salida a sus aporías.

Capítulo 2. Revisión del estado del arte

2.1 Antecedentes históricos

La ausencia de un precepto normativo que obre como orientador del sistema es una peculiaridad de la educación colombiana, que se presenta esencialmente a partir del momento en el cual se da lugar a la apertura en materia de principios constitucionales, como ha sido ya anotado. Esta particularidad del sistema es una anomalía histórica, toda vez que el factor común que se puede establecer al efectuar la revisión de los antecedentes es la existencia de un principio rector perfectamente determinado.

A lo largo de la historia los sistemas educativos se han caracterizado por hacer énfasis en la determinación de los parámetros que obran como orientadores de la actividad, guiando adecuadamente a quienes participan en él sistema para que adecuen su enseñanza a la búsqueda de una misma finalidad común, la cual está ligada a la forma de Estado. Si bien el principio puede responder a una necesidad, a una creencia o a una aspiración, lo que lo caracteriza es su utilidad como forjador de los que conceptualmente serían considerados futuros ciudadanos.

Así, solemos identificar una cultura, una civilización, o un periodo histórico, no solamente por la forma de gobierno que estaba en boga, sino también por las características de sus procesos educativos, los cuales responden a una estructura política determinada.

Es relevante resaltar que para alcanzar el estatus de la ciudadanía el aspirante debía reunir en su persona aspectos esenciales que se consideraban necesarios y que les eran dados tanto por factores herenciales como educativos. Los individuos eran formados para ser ciudadanos, y como tales, obrar en función y beneficio de su estado. Por ello, ser ciudadano era considerado un privilegio que solo podía ser alcanzado por pocos luego de un largo proceso de formación educativa.

Teniendo en cuenta que según la orientación específica que se le ha otorgado a cada sistema educativo se construyen conceptos como el de ciudadanía, resulta importante examinar las

sociedades que han precedido a la actual, estudiar los enfoques dados a la educación en cada uno de los momentos históricos y, en especial, especificar el principio rector que rige a cada sistema.

2.1.1 La educación en Grecia.

Si bien no es el primer referente histórico, sabemos que ya Platón se quejaba de la educación de su época afirmando que la misma solamente contribuía a la degeneración de las tradiciones griegas. Los jóvenes, propensos al idealismo, suelen rebelarse contra las tradiciones como forma de expresar su descontento con la sociedad que los acoge. Si bien es una fase natural en el proceso de maduración psicológica del individuo, el sistema educativo debe obrar como agente transformador que facilite y oriente este proceso. Por ello es necesario que dicho sistema tenga claro su enfoque a fin de fundamentar debidamente el proceso de enseñanza. Un mal enfoque o una indebida fundamentación del sistema educativo pueden conllevar tanto la homogeneización mediante adoctrinamiento de los estudiantes, como la dispersión sin objetivos de los graduandos, lo que de contera implicará el fracaso de su proyecto de vida.

Desde tiempos pretéritos es recurrente la reflexión respecto del enfoque que debe serle dado a la educación y en especial a los procesos de formación en los jóvenes. Al respecto Jaeger considera que “la educación es el principio mediante el cual la comunidad humana conserva y transmite su peculiaridad física y espiritual” (Jaeger, 1995, p. 3). Por tanto, la educación resulta siendo un referente necesario para comprender el momento y el contexto histórico en el cual este se desenvuelve; la educación identifica a una comunidad y a su vez los hombres y sus conductas son determinados por esta. La relevancia de la educación como elemento que permite identificar los elementos esenciales de una comunidad se denota por su carácter participativo en la estructuración identitaria de sus habitantes, como bien lo expresa el autor de marras: “La educación participa en la vida y el crecimiento de la sociedad, así en su destino exterior como en su estructuración interna y en su desarrollo espiritual” (Jaeger). En efecto, es por medio de la educación que se forman los valores sociales que permiten identificar las particularidades de cada comunidad” y puesto que el desarrollo social depende de la conciencia de los valores que rigen la vida humana, la historia de la educación se halla esencialmente condicionada por el cambio de los valores válidos para cada sociedad” (Jaeger). Así, resulta necesario identificar los

valores preponderantes en cada una de las diferentes sociedades para poder reconocer los elementos que las caracterizan.

La primera sociedad relevante en materia educativa es la griega. Como lo enuncia Jaeger, no solamente se trata de un comienzo temporal sino además el origen o fuente espiritual del cual emana el desarrollo de la sociedad occidental. No en vano, seguimos acudiendo a los pensadores griegos como referente necesario a toda reflexión que se pretenda profunda.

Es en Grecia donde aparece por primera vez el término *paideia* como aglutinante de todos aquellos elementos necesarios para la formación del hombre. La educación aparece como “el sentido de todo humano esfuerzo... el conocimiento de sí mismo” (Jaeger). Bajo la idea de la *paideia* se reúnen todos y cada uno de los aspectos esenciales para la formación del hombre ideal griego y que en conjunto configuran su estética y cultura: arte, danza, guerra, filosofía, geometría, etc. El hombre ideal integra en su ser cada una de estas artes.

La educación a su vez abarca cada uno de los elementos y domina todas las cosas del mundo griego. La necesidad de comprender la naturaleza externa, los principios de la vida humana, lo material y lo espiritual, lo físico y lo metafísico, el universo todo. Resulta en un proceso de construcción que tiende a alcanzar la *Areté*, la virtud máxima.

Cada pueblo griego responde a una noción de la *Areté*, de tal suerte que la educación se encuentra signada por este principio. Así, se refiere a modo de ejemplo el caso de Esparta, cuya *areté* son los valores de la guerra y por tanto los ciudadanos son educados específicamente para ella. Todo el proceso de formación que inicia desde la temprana edad está enfocado en el amoldamiento del cuerpo y en el aprendizaje de estrategias de lucha. La perfección es dirigida hacia el ideal guerrero. A su turno los ciudadanos atenienses se forman con un ideal distinto. Su *arete* se enfoca hacia el filósofo como ideal de perfección y por tanto la educación está dirigida a la realización de dicha finalidad. La perfección es vista como un ideal –el mundo de las ideas– al cual deben tender todas las personas, como medio para lograr alcanzar el *Topos Uranos*.

Así, se afirma que la *Areté* exhibida como la virtud máxima es el principio fundamental que rige el sistema educativo en la Grecia antigua, obrando como una norma básica que otorga contenido y sirve como orientador de los procesos de enseñanza. Cada Estado de acuerdo con sus propias políticas es quien le otorga el sentido al término, lo que a su vez repercute en los contenidos con los cuales deben ser formados los jóvenes. Al tener un principio orientador que fundamenta al sistema, la sociedad define el cómo educar a los jóvenes y que esperar de ellos en el proceso.

Sin embargo, lo que confiere a la educación griega ese nivel de idealidad es su carácter humanista. Como afirma Jaeger “la humanidad, el ser del hombre, se hallaba esencialmente vinculado a las características del hombre como un ser político” (Jaeger, 14). Los individuos son formados en la relación espíritu-comunidad, de tal suerte que sostiene el autor los hombres más significativos siempre se consideraron en relación con la comunidad. La formación personal y religiosa se entiende en función de la sociedad. La educación refleja el espíritu de la comunidad.

2.1.2 La educación en Roma.

En esta época es donde se establece el papel del maestro-alumno, a partir de mediados del siglo III a.C., la educación romana sufre un cambio completo como consecuencia de las modificaciones que sufre la sociedad y la cultura a través de la expansión de los romanos por todo el Mediterráneo y lograr la creación de su poderoso imperio. De otra parte, la sociedad romana, al enriquecerse, marca una fuerte división entre una minoría económicamente poderosa, que sucede a la antigua nobleza y una masa proletaria, la plebe, aunque empobrecida cada vez es más numerosa. Finalmente, ocurre la invasión de la cultura helénica con los inmigrantes griegos que acuden a Roma, por lo tanto, cada vez es mayor la complejidad de la política y la administración del Estado, es así como las necesidades económicas y comerciales, hicieron que esa cultura superior fuera en general bien acogida y se difundiera rápidamente entre los pueblos conquistados.

La influencia de la cultura helénica tuvo la virtud de despertar la cultura de Roma, dando nacimiento a su literatura y a su educación escolar como dice el verso de Horacio: "La Grecia

vencida ha conquistado a su vez a su salvaje vencedor y llevado la civilización al bárbaro *Latium*".

La educación romana anterior, de tipo familiar, patriarcal, experimenta varias transformaciones. En primer lugar, respecto a su organización. Los ciudadanos más ricos tuvieron maestros o preceptores privados, generalmente griegos inmigrados; que educaban a sus hijos en su lengua y la cultura helénicas. Como consecuencia en esta época se fundan o desarrollan escuelas independientes, aunque siempre con carácter privado o particular. No quiere decir que antes no hubiera escuelas, en la República romana, pero las que existían eran de tipo esporádico y muy elemental, ahora se generalizan las escuelas, las cuales son de dos clases: una en la que se da la enseñanza totalmente en griego y otra en la que predomina el latín. En una y otra clase había lo que más tarde fueron los tres grados clásicos de la enseñanza: el elemental, el medio y el superior.

La escuela primaria, la *ludus magíster*, llamada también la *ludus literarius*, comenzaba a los siete años; tenía un programa muy elemental, consistente en la lectura, la escritura y el cálculo, con algunas canciones, pero con una disciplina muy rigurosa y frecuentes castigos corporales. A ella asistían los niños y las niñas indistintamente. A la escuela elemental sigue la secundaria la del *grammaticus* (Abbagnano, p. 125), en la que se hizo sentir más la influencia de la cultura griega. Comienza a los 12 años y dura hasta los 16 años.

En ella se estudia la gramática latina y la griega, sobre la base de Homero y los clásicos, asimismo, la retórica, la oratoria y las matemáticas, pero estas menos que aquellas otras disciplinas se cultivaba poco la música y la gimnasia, a diferencia de la educación griega en cambio se acentuaba el valor jurídico-político. Pero este, así como la oratoria, llamado el *rhetor*, que era una especie de escuela, de derecho, destinada a la minoría gobernante, y que se inspiraba en la filosofía y aún más en la retórica griega.

La política escolar del Estado romano comienza con Julio César, quien concede el derecho de ciudadanía a los maestros de las artes liberales, y sigue con Vespasiano en el siglo I d.C., quien libera de impuestos a los profesores de la enseñanza media y superior, manteniéndoles este

beneficio los emperadores siguientes. El mismo Vespasiano es el primero que crea cátedras oficiales de retórica latina y griega con sueldos anuales, una de las cuales llegó a ocupar con una buena retribución Quintiliano (Abbagnano, p. 126). Marco Aurelio creó después cátedras de filosofía también retribuidas por el Estado. De gran interés es también la creación, por Trajano, de becas para los estudiantes, en forma de "instituciones alimenticias".

Al mismo tiempo, los emperadores incitaban a las municipalidades a la creación de escuelas públicas, como lo hicieron aquellas en número cada vez mayor, no sólo en Roma, sino en todo el Imperio, desde las Galias y España a África y a Oriente Próximo. Estas escuelas tenían por fin preparar a los funcionarios cada vez más necesitados de una formación superior y subsistieron durante todo el Imperio, alcanzando un elevado nivel cultural.

Aunque los teóricos de la educación romana tienen menos importancia que los de la griega, pues entre ellos faltan los pensadores de la altura de Platón y Aristóteles, no dejaban de ofrecer interés, sobre todo por la influencia que han ejercido sobre la posterior escolaridad occidental, que ha acudido a ellos aún más que a los helenos.

Respondiendo al carácter de la educación romana, sus teóricos tienen un carácter más pragmático que idealista, y más retórico que filosófico. Pero también hay entre ellos pensadores que dieron una orientación ética, espiritual a sus escritos. Característica en este sentido es la frase de Juvenal "se debe al niño el máximo respeto" máxima: *debetur puero reverentia*.

La educación en Roma tuvo dos etapas fundamentales, basadas en su transformación y evolución como cultura y la expansión del Imperio.

- a. Época primitiva: se transmite la educación en el hogar. Los padres son los encargados de la formación moral de los hijos y a través de los diferentes oficios domésticos: labores en el hogar, crianza de animales, cultivo de la tierra, etc.
- b. Roma Republicana: es la época de esplendor del imperio. Se caracteriza por tener una gran influencia de la cultura griega. Debido a la formación de una nueva clase social que

ostenta el poder político, se exige una educación superior. El espíritu de la nueva educación busca el ideal de “*la perfección humana*”.

Este ideal se enfoca en la formación del Político y del Orador basándose en una cultura político-jurídica. Además, el político o el orador debían estar versados en Retórica y Filosofía. Los tipos de escuelas eran: la Educación Elemental o *Ludimagister*, la Educación Media o *Gramaticus* y la Educación Superior o *Rhetor* (Abbagnano, p. 119).

La educación romana se caracteriza por adoptar la educación helenística al espíritu romano y a los medios de la expresión latina. La pedagogía romana tuvo un sentido pragmático y fue más retórica que filosófica. Entre los educadores más destacados de la época se encuentran: Séneca, Quintiliano y Cicerón (Abbagnano, p. 127).

Para los griegos y los romanos de la época Clásica, la escuela tenía como ideal la formación armoniosa dotada de una educación intelectual, corporal y artística. Está educación que buscaba “*el equilibrio entre el saber, el arte, el físico y la espiritualidad*”, era sólo digna de la clase privilegiada. Fue una educación elitista.

Más adelante, en la época media, la educación en Roma dejó de ser elitista y se logró que la educación llegara a otras clases sociales menos poderosas. Esto debido a la gran difusión de textos en el imperio lo que creó un gran gusto por la lectura y muchos ciudadanos romanos pudieron acceder a leer cuanto documento pasaba por sus manos. Empezaron a surgir los folios y luego libros no como los conocemos ahora, pero fue un buen inicio.

En concordancia con su realidad, la amplificación del sistema educativo tuvo una marcada influencia social y política; esto explica que Roma haya sido la cuna del Derecho Romano, que significa la mejor creación teórica espiritual de los romanos, basada en los siguientes preceptos:

- a. Mayor valoración de la acción sobre la reflexión.
- b. Afán de dominio, debido a su política imperialista de expansión y de nueva conquista.

- c. Sentido universalista de su cultura y su educación, por la religión cristiana que fue universal, su territorio multinacional y en todos los continentes de ese entonces; su idioma, el latín, igualmente universal.
- d. Intervención del hogar en la educación, dicha intervención mayor, en de los primeros tiempos.
- e. La conciencia de la necesidad de una comprensión individual y psicológica del educando.

Perseguían como ideal educativo, en términos genéricos, la formación para la vida pública: el Orador, base a una cultura político-jurídica.

2.1.3 La educación en la Edad Media.

Con la aparición del cristianismo cambia el rumbo de la historia occidental. Prescindiendo de sus circunstancias teológicas, arranca históricamente de la religión hebraica y de la cultura helénica. De la primera recibe los libros del Antiguo Testamento y la emoción religiosa; de la segunda, la visión filosófica y la actitud ética. Sobre ambas se eleva la actitud espiritual cristiana propia. Referido a la educación, el significado del cristianismo, históricamente, puede reducirse a lo siguiente:

- a. El reconocimiento del valor del individuo como obra de la divinidad.
- b. La superación de los límites de la Nación y el Estado y la creación de la conciencia universal humana.
- c. La fundamentación de las relaciones humanas en el amor y la caridad.
- d. La igualdad esencial de todos los hombres sea cual fuere su posición económica o su clase social.

- e. La valoración de la vida emotiva y sentimental sobre la puramente intelectual.
- f. La consideración de la familia como la comunidad más inmediata personal y educativa.
- g. La desvalorización de la vida presente terrenal en vista del más allá, y por tanto la subordinación de la educación a éste.
- h. El reconocimiento de la Iglesia como el órgano de la fe cristiana y por tanto como la orientadora de la educación.

El cristianismo se desarrolló dentro del Imperio romano y convivió con él durante cerca de cinco siglos. La educación cristiana se realizó en los primeros tiempos directa y personalmente. Los educadores fueron Jesús mismo –el Maestro por excelencia–, los apóstoles, los evangelistas y en general los discípulos de Cristo. Es una educación sin escuelas, como lo fue la budista, la judaica y en general todas las religiones en los primeros tiempos de su existencia. El medio o ambiente educativo en esta primera época es, de una parte, la comunidad cristiana primitiva, que poco a poco va convirtiéndose en la organización de la iglesia, y de otra la familia, que constituye el núcleo inmediato de la vida y la educación y que subsiste a través de todos los cambios históricos. Sin embargo, lentamente surge una forma propia de enseñanza, no con carácter pedagógico, sino religioso, de preparación para la vida ultraterrena, y más concretamente para el bautismo, que se hacía en la edad adulta.

Surge entonces la instrucción catequista, dada por la iglesia misma o por delegados especiales que instruían a los catecúmenos, como maestros, y a los que se llamaba *didascas*. Esta preparación, al principio muy elemental, se fue desarrollando poco a poco, hasta convertirse en escuelas propiamente dichas, que estaban a cargo de los sacerdotes. El contenido de esta instrucción era naturalmente el catecismo, aunque más tarde se añadieron el canto y la música. En la época de la persecución religiosa estas enseñanzas y estas escuelas funcionaban clandestinamente, en los lugares dedicados al culto y a los enterramientos (catacumbas).

En los primeros siglos de la Iglesia, los pensadores que constituyen la llamada *patrística*, o sea los Padres de la Iglesia, casi todos son educadores; la mayor parte de ellos se formaron en la cultura y filosofía griega y romana, especialmente en el neoplatonismo y estoicismo, y trataron de conciliar aquéllas con la nueva fe. No constituyen una escuela filosófica, ni son filósofos propiamente dichos, sino más bien predicadores y educadores, aunque algunos, como San Agustín, llegaron como filósofos a una altura intelectual incomparable.

Durante la Edad Media continúa el predominio de la educación cristiana, que llega ahora a su apogeo y adquiere otro carácter y surgen nuevos factores sociales y culturales. Esquemáticamente expuestos, éstos son:

- a. El cristianismo mismo, que se desarrolla intelectual e institucionalmente hasta alcanzar su máxima altura con la escolástica y el nacimiento de las universidades.
- b. El germanismo, que, al expandirse, da lugar al feudalismo con Carlomagno, aun conato de educación palatina y estatal.
- c. El localismo de los municipios y el gremialismo de las profesiones, que dan origen a un nuevo tipo de estructura social.

Estos factores culturales y sociales influyen en la orientación de educación de múltiples modos, a saber:

- a. La acentuación del ascetismo con el consiguiente menosprecio de la educación para la vida terrena.
- b. La mayor atención a la vida emotiva y religiosa con perjuicio de la educación intelectual.
- c. El carácter universal, supranacional de la educación al emplearse en ella una lengua única, el latín, y al crearse universidades, abiertas a los alumnos de todos los países.

- d. El predominio de la enseñanza de las materias abstractas con descuido de las realistas y científicas.
- e. El aspecto verbalista y memorista de los métodos de educación con menosprecio de la actividad.
- f. La sumisión a una disciplina rigurosa externa en vez de la libertad de indagar y de enseñar.
- g. La aparición del tipo de educación caballeresca, propio de edades guerreras y heroicas.
- h. El desarrollo de una educación seglar, municipal y gremial, junto a la eclesiástica.

En los monasterios, lo esencial era, naturalmente, la vida religiosa, y sólo subsidiariamente la cultural y educativa. Por ello, su aspecto intelectual era muy bajo, pero en cambio fue muy elevado su lado moral y espiritual. Su finalidad educativa más importante era la formación de los monjes, la cual comenzaba muy pronto, a los 6 o 7 años como *pueri oblati* y duraba hasta los 14 o 15 años. En ellos se les iniciaba en la lectura y escritura, en los trabajos agrícolas y artísticos, en la copia de los manuscritos y en el conocimiento de las Sagradas Escrituras. Posteriormente, se introdujo también el estudio de algunos escritores clásicos. Además de esta enseñanza interna, muchos monasterios tenían también escuelas externas para la educación de los alumnos pobres que no se dedicaban al monacato.

Durante la Edad Media surge un nuevo tipo de educación eclesiástica, las escuelas catedrales, que se desarrollan sobre partir del siglo XI. En ellas la enseñanza estaba a cargo de un *scholasticus* o *magischola* (Manacorda, p. 222), aunque también participaban en mismos obispos y monjes o sacerdotes especialmente dotados de cultura. Las escuelas catedrales más notables fueron las de Letrán en Roma, Lyon, Reims. Lieja, Magdeburgo, Paderborn, etc. Las escuelas catedrales estaban destinadas principalmente a la formación de los clérigos. Su enseñanza estaba constituida por el *trivium* y *quadrivium* (Manacorda, p. 137), es decir, por materias realistas y

humanistas, y por la sacra página o teología. Como las escuelas monacales tenían también una escuela externa, a las que asistían alumnos de las clases sociales superiores y profesionales.

Con el transcurso del tiempo, la educación monástica y eclesiástica medieval había ido deteriorándose hasta al punto de considerarse los años comprendidos entre 600 y 900 como los más oscuros de la Edad Media. Pero en los siglos VIII y IX hay como un oasis en esa época, y es la actuación de dos grandes monarcas Carlomagno en Franconia con la creación en su corte de la *Schola palatina* o Academia Palatina (Abbagnano, p. 150), y Alfredo el Grande en Inglaterra. Ambos se preocuparon de la educación, no sólo de los eclesiásticos, sino del pueblo y de la misma nobleza.

Un tercer momento en el desarrollo de la educación secolar (secular, del siglo, fuera de los claustros) en la Edad Media está constituido por el nacimiento de las universidades en el siglo XII. Éstas no han surgido de un modo uniforme, sino espontáneamente y en diversas formas. En general, se trata de un movimiento hacia la cultura superior clerical y profesional, que se acomoda a las circunstancias locales y nacionales. La primera universidad europea fue la Escuela de Medicina de Salerno, Italia, quizá por la influencia de la cultura oriental árabe. A ella siguió, también en Italia, la de Bolonia, dedicada especialmente al estudio del derecho y fundada también en el siglo XII. Pero ninguna de ellas tuvo la trascendencia para la cultura occidental que la de París, fundada en el siglo XIII, surgida de la escuela catedral de Notre-Dame, y que dio el tono a las demás universidades europeas. A ellas siguieron, en el mismo siglo, las de Oxford y Salamanca, y más tarde muchas más hasta el punto de que a fines del siglo XV se contaba en Europa con más de 75 universidades (Abbagnano, 1992).

El modo de nacer de estas universidades es muy diferente. Unas surgen de forma espontánea, por la autoridad y atracción de un profesor o maestro, como las de París. Salerno y Oxford; otras por fundación del Papa, como la de Roma. Pisa y Montpellier; otras por edicto de los príncipes, como las de Salamanca y Nápoles, y otras, que es lo más frecuente, son creadas por ambas potestades como las de Praga y Viena.

Las universidades surgen como *Studium generale* (Manacorda, p. 137) y después como *universitas studiorum*. En los que la palabra universidad no significa la enciclopedia de los estudios, sino su carácter general, para todos los estudiantes de cualquier país que fueren.

En este sentido, las universidades se dividen en naciones que agrupaban a los estudiantes de los diversos países, los cuales se solían hospedar en las mismas casas (*hospitia*) y tenían una organización autónoma, eligiendo sus propias autoridades y teniendo sus propios estatutos. Otra división más importante era de las Facultades, según los diversos estudios, que originariamente eran cuatro: Artes, teología, Medicina y Derecho, aunque no todas las universidades tenían todas las facultades, sino que la mayoría sólo poseían algunas. La Facultad de Artes era como una facultad preparatoria para las demás.

En general, las universidades eran autónomas en su gobierno, “eran verdaderas repúblicas, casi independientes, apenas subordinadas al Estado y a la Iglesia”; elegían sus rectores y autoridades, nombraban a los profesores y concedían los grados. El primero de éstos fue el de bachiller (*baccalarius*), que era como una especie de aprendiz de profesor; el segundo fue el de la licenciatura (*licencia*) que capacitaba para enseñar, y el tercero, el de maestro o doctor.

En España la educación de los árabes llegó a su apogeo en el siglo X con el Califato de Córdoba. Crearon multitud de escuelas primarias en las que se enseñaba la lectura y escritura y versículos del Corán. Multiplicaron las bibliotecas en las que había millares de obras clásicas y sobre todo organizaron una enseñanza superior, en la que se cultivaron la filosofía, las matemáticas y las ciencias naturales, abandonadas entonces por la cristiandad.

La enseñanza de los árabes, a un que limitada en su mayor parte a España, tuvo una gran trascendencia, porque fueron los sostenedores y transmisores de la cultura clásica a toda Europa, cuando ésta aún se hallaba en el período más oscuro de la Edad Media. Por ellos fueron conocidos principalmente Aristóteles y los filósofos neoplatónicos.

La educación de la mujer, en contraste con la civilización cristiana de la época, fue especialmente atendida por los árabes. Las niñas recibían igual instrucción que los niños, y

también disfrutaron de la enseñanza superior, dedicándose bastantes mujeres a la literatura y medicina.

No ha habido en la Edad Media teóricos sobresalientes de la educación. Existieron en cambio muchos educadores, generalmente monjes y eclesiásticos, algunos de los cuales escribieron sobre educación. Entre ellos se pueden hacer dos grandes grupos: uno constituido por los autores de enciclopedias pedagógicas, en los primeros siglos medievales; el otro por los filósofos de la Escolástica, en la segunda parte de la Edad Media. Aquellos conservaron en parte la enseñanza clásica, con sus obras sobre las artes liberales; éstos dieron una sistematización a las ideas filosóficas del cristianismo.

2.1.4 La educación en la Edad Moderna.

El sentido de la expresión Edad Moderna guarda relación con las ideas de los humanistas, quienes se consideraban portadores y difusores de una nueva mentalidad o modo de pensar, lo moderno, lo que está de moda, lo actual, opuesta y enfrentada con la mentalidad medieval. Sin embargo, se emplea también con mucha frecuencia para designar una época histórica concreta y como tal extinguida, superada e irrecuperable, claramente diferenciada de la Edad Media y la Edad Contemporánea, la Edad Moderna abarcaría los siglos XVI, XVII y XVIII, de la historia de occidente y se correspondería con una sociedad y una cultura de perfiles bien definidos, opuestos con frecuencia a los rasgos básicos del mundo actual.

Otro fenómeno característico de la Edad Moderna es la fragmentación y la pérdida de la identidad colectiva de las diversas órdenes o estamentos en los que se dividía la sociedad medieval. Ello supone un replanteamiento de las relaciones y del equilibrio entre dos tipos de formación, que se enderezan a la consecuencia de dos objetivos, aunque no necesariamente contrapuesta ni fácilmente dissociables: *la formación Religiosa* que aspira a conducir el hombre a la plenitud de tipo sobrenatural y *la formación humana*, relacionada con la plenitud del ser humano.

La enseñanza y el cultivo de la ciencia ya no son un asunto del que se ocupen casi en exclusiva los eclesiásticos, como en la Edad Media. Durante la Edad Moderna, se asiste también al progreso y desarrollo del *individualismo*, cuyos orígenes podrían situarse en la última etapa de la Edad Media. Mientras el hombre medieval vivía inmerso en una comunidad rural de tamaño reducido en la cual se integraba de un modo casi natural, el hombre moderno forma parte de estructuras políticas y sociales más complejas, que reclaman el establecimiento de vínculos más sutiles y menos directos.

Por otro lado, el conjunto de transformaciones de todo tipo que hemos descrito y la nueva mentalidad imperante proporcionan a las personas el tiempo y las condiciones adecuadas para la introspección y generan en ellas el deseo de autoconocimiento. Con el tiempo todos estos pequeños cambios acabarían transformando por completo la vida diaria de los europeos. Aun constituyendo una unidad de fondo, es posible dividir la Edad Moderna en tres fases históricas de características bien diferenciadas: la época del *humanismo* estrecha asociada al *Renacimiento*, el periodo de las reformas religiosas, que en el terreno cultural coincidirían con el *Barroco* y la era de la *Ilustración*.

El humanismo concibe la educación como formación en el sentido exacto del término. Educar es formar, moldear al hombre de acuerdo con todas las perfecciones que hay implícitas en su naturaleza. Educarse es recorrer nuevamente este camino asimilando los frutos del esfuerzo colectivo; es formarse de acuerdo con la cultura que ha producido la razón humana. El hombre puede, por tanto, educarse por que posee la razón, pero también porque es un ser social capaz de comunicarse con otros hombres y compartir sus conocimientos.

La educación se concibe como un proceso de asimilación de la cultura que incorpora al hombre a la humanidad, que la humaniza. La cultura es la que, devastando toda su rudeza, afirma el entendimiento y le hace más apto para guiar a la voluntad al ejercicio de la virtud. En definitiva, según comenta Maravall, la clave de la educación está, por tanto, en la libertad y en el uso que de ella se haga. Porque ni la razón ni la cultura bastan para hacer del hombre una obra de arte, aunque le facilite el camino. Aunque la formación depende en última instancia de la

libertad, el humanismo concibe grandes esperanzas en el poder de la educación intelectual como base y fermento de la educación moral.

Por lo cual la verdadera educación como estructura y formación comienza en la infancia, se concibe como un periodo difícil porque el niño cuya razón es aún muy incipiente y poco desarrollada, puede manipularse o desviarse en términos de una mala educación. Lo que aporta el humanismo, fiel a su creencia en el poder de la cultura, es una mayor perspectiva de la naturaleza infantil a la que se considera ahora capaz también de una educación intelectual y de una formación cristiana mucho más solida.

Los educadores de esta primera etapa de la vida son las nodrizas, es decir, amas de cría y pedagogos. En resumen, se exige a los padres que no deleguen sus obligaciones, pero que, si lo tienen que hacer, escojan las personas más adecuadas, ya que lo que está en juego es la educación de sus hijos. La educación es sin duda moldear al nuevo ser, pero también adaptarse a su naturaleza, seguir su proceso evolutivo. Y en este proceso, lo que sigue educativamente a la crianza o educación, propiamente dicha, son los estudios. Sin duda, no se trata de la única vía para alcanzar la virtud, pero es la más segura y la más sólida.

También dentro de la línea abierta por los antiguos y especialmente por Quintiliano se recomienda que el niño cuanto antes acuda a la escuela. A medida que avanza el siglo XVI, esta se va viendo como la mejor garantía de una buena educación y como un elemento clave de la reforma de la vida social que debe ser supervisado y controlado por instancias superiores.

Lo que sigue a esta formación básica es la cultura, prosiga o no de estudios superiores, la persona ya ha adquirido los principios de las artes y de las ciencias y con ello un amor por el saber que le permite continuar su propia educación. Al seguir el desarrollo del concepto de educación que forja el humanismo se advierte que el paradigma que propone es el del sabio, la persona cultivada y virtuosa, que hace de su vida una obra de arte. El fin de la educación es, por tanto, alcanzar la virtud.

Aunque el hombre nace con el don de la palabra, esta es arbitraria. Así en unos países, entre ellos España, se piensa con bastante lógica, que el niño debe aprender primero la lengua materna y poco a poco introduciéndole en el latín. En otros países, como Francia e Italia, sin embargo, estos primeros estudios se realizan ya directamente en latín. Al estudio de la gramática sobre los textos de los clásicos seguirá el del arte oratoria que en el humanismo se basa en dos disciplinas, la dialéctica y la retórica.

La retórica comienza con el estudio de los grandes modelos de la oratoria, en especial de Cicerón, el autor más admirado, pero no para copiarlo al pie de la letra, según se insiste, sino para captar el espíritu de la verdadera elocuencia.

El humanismo, en definitiva, propone un plan de estudios sistemático y coherente, en el que se trazan las líneas básicas de la educación secundaria, pero sobre todo delinea un proyecto de vida capaz de llevar al ser humano a su plena realización.

2.1.5 La educación en la Edad Contemporánea.

La Edad Contemporánea comprende los últimos años del siglo XVIII, comenzando con la Revolución Francesa, el siglo XIX, el siglo XX y lo que va del siglo XXI. Los acontecimientos ocurridos en el último cuarto del siglo XVIII sirvieron de transición de la Modernidad a la Edad Contemporánea. Son los años en los que comienza la caída del débil sistema feudal y se llega al capitalismo, en el que los intereses comerciales y económicos predominan.

En la Edad Contemporánea, se consolidan los Estados-Nación, la producción económica deja de ser local y se llega a la globalización. Además, la fábrica industrial sustituye al taller; el pensamiento, la ciencia y la tecnología avanzan a pasos agigantados y se implanta un sistema parlamentario y democrático en prácticamente todos los países del mundo. El último cuarto del siglo XVIII fue marcado por tres grandes acontecimientos históricos: la Revolución Industrial en Inglaterra, la Independencia de Estados Unidos y la Revolución Francesa (Abbagnano, p. 433).

El surgimiento del proletariado y su importancia como grupo social, generó un impacto considerable en la pedagogía. Ya en el siglo XVIII, se había experimentado un incremento de la educación laica, fenómeno nuevo desde finales del imperio romano. Sin embargo, la educación aún permanecía restringida a los grupos populares, aspecto que cambió notablemente cuando éstos requirieron una instrucción más compleja para poder desempeñarse mejor en el trabajo industrial. En ese sentido, la pedagogía se irguió como una ciencia que buscaba innovar la metodología didáctica para enseñar a numerosos grupos populares. Como puede verse, se está ya en los inicios de la pedagogía como se conoce actualmente: “esta nueva época de la difusión de la instrucción a los grupos populares, del nacimiento de la escuela maternal, de la difusión de los libros de texto, de las nuevas escuelas para la formación de los enseñantes, marca un macroscópico retorno a la investigación didáctica”.

Una de las mayores innovaciones educativas del siglo XIX fue reglamentar la gradación de la educación, desde el “jardín de niños” o kínder hasta la universidad.

La escuela infantil o *kindergarten*, por su nombre en alemán. En un principio, el inglés Robert Owen fundó una escuela infantil en 1816 (Abbagnano, p. 451). La idea de esta escuela infantil era evitar los errores comunes de las guarderías del siglo XVIII, donde “se condenaba a los niños a estar inmóviles durante horas sobre sillas perforadas, respirando un aire apestoso causado por el hálito de tantos niños malsanos y enfermizos que se juntan en tal lugar”. De modo que, en las escuelas infantiles orensanas, se procuró que la infancia no sólo fuera vigilada, sino también educada. Además de enseñar rezos y cánticos religiosos, también se realizaban actividades al aire libre y trabajos manuales. La importancia de estas escuelas es confirmaban la consolidación de las ideas rousseauianas sobre la educación del niño, quien era un ser capaz de ser instruido y no sólo vigilado.

No obstante, la importante labor de Owen, quien teorizó y sistematizó como ningún otro la educación infantil fue el alemán Friedrich Fröbel 1782-1852 (Abbagnano, p. 479) quien se preocupó de aclarar y organizar sus ideas pedagógicas en el volumen titulado *La educación del hombre*, en 1826. Siguiendo las ideas de Rousseau (Abbagnano, p. 391), y Pestalozzi (Abbagnano, pág. 466), Fröbel creó una serie de instrumentos educativos y didácticos apropiados

para su escuela infantil o kindergarten. Fröbel hizo hincapié en el fomento de valores religiosos en los niños por medio de actividades manuales y trabajo, “pero el trabajo, la actividad autónoma en el niño es juego, y es necesario preparar materiales para ayudar y secundar dicha actividad. Estos materiales son los famosos dones: la esfera, el cubo subdividido de manera variada, los bastoncitos, los mosaicos, que se convirtieron en la base didáctica de su “jardín de niños”. El éxito del kínder y del empleo de materiales didácticos fue mundial y duradero. No es gratuito que hoy en día se conserva esta institución educativa y que muchos “kínder” llevan el nombre de Fröbel (Abbagnano, p. 881).

Por su parte, en la escuela primaria y secundaria, además de la enseñanza de la lengua y las matemáticas se implementó el estudio de las ciencias, acorde con la Revolución Industrial del siglo XIX. Además, entre la educación secundaria y universitaria surge la escuela técnica, que se especializaría en alguna rama del sector industrial.

Como puede verse, la industrialización, al transformar la sociedad en su conjunto, también transformó las necesidades de ésta. Por lo tanto, la educación ya no podía continuar con los viejos estándares religiosos que correspondía una sociedad estratificada y poco numerosa. En cambio, la nueva sociedad moderna e industrial necesitaba una instrucción técnica en todos los niveles, desde la infancia hasta la adultez, por lo que la pedagogía se vio obligada a desarrollar no sólo una organización inteligente de los contenidos de la enseñanza, sino, sobre todo, una didáctica acorde a las características de los alumnos. Por último, cabe señalar que los Estados asumieron un compromiso por reglamentar la educación, por lo que las transformaciones educativas, surgidas de la pedagogía y la experiencia educativa, se formalizaron y consolidaron en toda la cultura Occidental para mediados del siglo XIX.

En cuanto a la educación marxista, se pensaría que ésta se opondría a la educación establecida. Sin embargo, el marxismo hace propias todas las conquistas e ideales educativos de la burguesía como la universalidad, el laicismo, el estatismo y la gratuidad, sólo que, para los marxistas, el régimen burgués ha sido incapaz de llevarlos a cabo por la naturaleza elitista del sistema económico y social del capitalismo. En ese sentido, el marxismo conserva los ideales educativos de los ilustrados y pensadores del XIX, pero con un énfasis especial en la educación

del proletariado. De hecho, en el Abbagnano afirma que Marx en el Manifiesto del partido comunista, formula la siguiente exigencia: *“Educación pública y gratuita de todos los niños. Abolición del trabajo fabril de los niños en su forma actual. Unificación de la educación con la producción material”* (Abbagnano, pág. 501). En general, la segunda mitad del siglo XIX representa una etapa en la que por primera vez en la historia de la educación se da cabida a grupos marginales como el proletariado y la mujer.

En ese mismo tenor, la peculiaridad de los niños también se hizo presente en las escuelas, gracias al inicio de una compleja y duradera relación entre la psicología y la pedagogía. Para el psicólogo Guillermo Wundt, la pedagogía no puede concebirse sin una contraparte psicológica (Abbagnano, p. 556). A finales del siglo XIX, un pastor protestante finlandés, Uno Cygnaeus, seguidor de Fröbel, introdujo obligatoriamente en su país escuelas que se basaran en el trabajo manual.

Estas escuelas se caracterizarían por la cooperación y el autogobierno. Con el paso del tiempo, a estas escuelas se les llamaría “activas”, las cuales hoy en día persisten. Además de la psicología, la medicina también se convirtió en una disciplina auxiliar de la pedagogía. María Montessori primera mujer graduada en medicina en la Universidad de Roma, donde se ocupó sobre todo de la educación de niños anormales y mentalmente débiles, después de su experiencia con niños “anormales”, dedujo criterios válidos para la educación de los niños “normales”, o, mejor dicho, sin ninguna deficiencia o padecimiento físico considerable (Abbagnano, p. 664).

Finalmente, sería en Estados Unidos, donde se llevaría a cabo con mayor decisión una transformación educativa en todos los niveles y en todo el país. El pedagogo belga Omer Buyse, alabó la política educativa estadounidense de fines del siglo XIX, por basarse en el *learning by doing*. Según el autor “El acto físico precede al acto de pensar; las ramas de enseñanza para nosotros más abstractas se nos presentan bajo formas materiales y concretas, y requieren, para ser asimiladas, tanto la habilidad de las manos como un pensamiento vivaz; la geografía es una manipulación; la literatura escolar es un trabajo de laboratorio” (Abbagnano, p. 665).

Como puede verse, el siglo XIX fue el fundador de todas las bases de la pedagogía moderna y surgen las condiciones de la Edad Contemporánea, también surgen los principios fundamentales para educar a esa nueva sociedad, una sociedad burguesa, proletaria e industrial, que necesariamente debe incluir a todos los ciudadanos: niños, mujeres y proletarios.

2.2 Antecedentes investigativos

Los estudios sobre la complejidad en materia educativa no han sido ampliamente abordados desde perspectivas académicas, en especial en lo referente al análisis de la fundamentación metanormativa de los sistemas ídem. Si bien los estudios sobre la complejidad están encontrando eco en instituciones como la Universidad Nacional de Colombia, Autónoma de México en el Centro de Estudios de Complejidad y en el Instituto de Filosofía y Ciencias de la Complejidad en Santiago de Chile; en Colombia dichos estudios aún se encuentran en un momento incipiente, caracterizándose los mismos por la dispersión y falta de sistematización.

Sin embargo, se han abordado a nivel doctoral algunos estudios relacionados con la complejidad, aunque en los mismos se hace mayor énfasis en la proposición de pedagogías que en la misma labor de fundamentación teórica de la complejidad del sistema.

2.2.1 Antecedentes internacionales.

A nivel internacional se destacan dos trabajos de grado de nivel doctoral.

El primero de ellos denominado: *Complejidad y Competencias: acerca del Cambio paradigmático necesario y posible en la educación contemporánea*. Este trabajo fue presentado en el año 2016 por la señora Laura Gloria Frade Rubio, para obtener el título de doctora en pensamiento complejo de la Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, AC, México.

El trabajo se enfoca en el desarrollo de competencias, en estudiantes y en las reformas que curricularmente que serían requeridas para formar a los estudiantes mediante el pensamiento complejo, esto es, integrando los diferentes componentes curriculares y armonizándolos

mediante estudios transversales. En dicho trabajo se afirma: “Un diseño transitorio, más allá de partir de la separación de los elementos en disciplinas y a partir de allí establecer las metas, procesos y resultados, partiendo de competencias finales o genéricas, de las cuales los diferentes elementos del sistema curricular queden integrados a las mismas. Esto implica que una competencia genérica deberá incluir los contenidos disciplinares a estudiar en todo el trayecto educativo” (Frade, 2016).

Este es un estudio cuya metodología es constructiva de dos niveles, el primero relacionado con la construcción del marco teórico de las competencias, su aplicación y la sistematización de la información recopilada para observar las dificultades que se enfrentan, y el segundo filosófico que contiene el marco conceptual que identifica la superación del paradigma de la simplificación mediante el tránsito hacia el paradigma de la complejidad en la educación.

Una de las conclusiones relevantes para el presente trabajo corresponde a la crítica que la autora hace al sistema educativo mexicano, ya que considera que este asume una postura institucional simplificadora que divide la acción en partes y que en su falta de articulación cada una culpa a los demás de los errores propios que se ejercen en cadena. Esta carencia obedece a que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), no tiene clara una teoría de aprendizaje compleja que sustente sus propias competencias.

También considera que las reformas curriculares presentan contradicciones disciplinares y disyunciones entre el saber y el hacer, así como políticas públicas que no observan las relaciones que se establecen entre los actores en los diferentes niveles.

El segundo trabajo corresponde al trabajo denominado: *Análisis de estrategias de pensamiento complejo en adolescentes vulnerables social y académicamente*. Este trabajo fue presentado en el año 2010 por la señora Emilia Márquez, para obtener el título de doctora en Educación de la Universidad de los Andes de Mérida-Venezuela.

Dicho trabajo se propone “analizar las evidencias del uso de estrategias de pensamiento complejo en adolescentes vulnerables, desventajados social y académicamente” (Márquez,

2010). En este análisis la autora observa las posibilidades de proyección de los adolescentes a pesar de las pocas oportunidades educativas que les son brindadas.

Con este trabajo Márquez pretende revitalizar la educación como herramienta que permite superar la marginalidad, pero haciendo énfasis en la irreversibilidad de los procesos que ya han sido realizados, así como de las experiencias vividas.

De esta propuesta se resalta el enfoque crítico al sistema educativo, ya que la autora considera que “ante el aparente desmoronamiento del sistema están las posibilidades del pensamiento complejo, ¿no estará creado en este escenario intrincado la mejor oportunidad para pensar en la institución educativa? Está claro que no sólo enseñar conocimientos aislados y técnicas permite resolver problemas humanos, que es necesario incluir y comprender lo humano, sostener una convivencia compleja entre lo objetivo y subjetivo, lo particular y lo global, lo individual y lo social, incluir lo multidimensional, para favorecer el advenimiento de una cultura que permita comprender nuestra condición y ayudarnos a vivir” (Márquez).

En este estudio se hace énfasis en las diferencias existentes entre aquellos educandos que se consideran privilegiados o provenientes de sectores de inclusión, respecto de aquellos que se consideran excluidos. Esta narrativa que obedece a una observación detallada sobre terreno resalta la falta de una política integracionista y unificadora respecto de los criterios que deben obrar como orientadores de los procesos educativos.

2.2.2 Antecedentes nacionales.

En Colombia no se ha hecho un estudio analítico desde la complejidad que establezca los parámetros que deben obrar como orientadores de los procesos educativos en los diferentes niveles. De hecho, los estudios sobre complejidad se caracterizan por su ausencia, salvo algunas honrosas excepciones.

Una de ellas es la propuesta denominada *La transversalidad y el pensamiento complejo en la I.E.D. Zipacón. Una propuesta pedagógica para su implementación*. Este trabajo fue presentado

en el año 2014 por los señores Myriam Marleny Hernández Castellanos, Diana Yineth Nieto Salamanca y José Luis Velosa Ramírez, para obtener el título de magister en Educación de la Universidad Militar Nueva Granada de Bogotá.

Con su investigación los autores elaboraron “una propuesta pedagógica para la implementación de la transversalidad en el marco del pensamiento complejo, a través de la convergencia dialógica de las vivencias y narrativas de sus protagonistas, el análisis de documentos institucionales y los planteamientos del ABP” (Hernández, 2014). Su intencionalidad consistió en mostrar los errores y falencias presentes en la implementación de la transversalidad debido a la aplicación fragmentada de los programas académicos.

Se resalta la orientación universalista que desde la complejidad asumen los autores y en especial el carácter paradigmático del concepto reorganización, entendido como la organización del sistema mental para reaprender a aprender.

2.3 Marco contextual

La educación en Colombia ha estado signada por la búsqueda de un modelo que le permita al Estado optimizar los recursos dirigidos al sector, con la máxima eficiencia y ampliando la cobertura al mayor número de alumnos. Ante la dicotomía presentada, aspectos fundamentales como el logro de los índices de calidad y el cumplimiento de los estándares internacionales se han sacrificado, mostrando que el Estado ha fracasado en sus políticas de optimización.

Por un lado, el Estado colombiano reconoce su incapacidad para lograr cobertura total en materia de educación superior. Por otro lado, la falta de universidades públicas impide el ingreso de los egresados de educación secundaria al nivel superior, en donde la limitación en el número de cupos de ingreso funciona como un embudo excluyente ya que más del 92% de los estudiantes que presentan solicitud de ingreso son rechazados. Esta situación es reconocida – aunque celebrada – por las mismas instituciones de educación superior. Al respecto, expresa Mario Alberto Pérez, director nacional de admisiones de la Universidad Nacional de Colombia:

“La Universidad sigue incursionando en las zonas de país donde la educación tiene difícil acceso. Recibimos un promedio de 120.000 aspirantes al año y ofrecemos alrededor de 10.000 cupos en todas las sedes” (Universidad Nacional de Colombia, 2016). Esto desalienta a gran parte de los egresados, quienes ni siquiera intentan presentarse para buscar un cupo de admisión. El Estado pretende que las Instituciones públicas cumplan su cometido, formando ciudadanos que permitan el desarrollo social, pero no se cuenta con los recursos suficientes para lograr desarrollos relevantes en ciencia y tecnología. Estos datos son mostrados por Chona Duarte, así:

- a. La tasa de analfabetismo en Colombia es del 13%.
- b. El porcentaje del PIB que Colombia invierte en educación es del 2.8%- 3.07%.
- c. Colombia invierte menos del 0.4% en investigación.
- d. Colombia participa en el porcentaje mundial de científicos con un 0.01%.

Estos datos no nos dicen nada si no los comparamos. Por ejemplo que en la mayoría de los países desarrollados el analfabetismo fue erradicado, que en países como en Canadá el porcentaje del PIB invertido en educación es del 7.4% que los países desarrollados invierten en algunos casos, más del 4% del PIB en investigación y que participan con el 94% de los científicos existentes en el mundo.

Por otra parte, de 100 niños que ingresan al sistema educativo, a primero de primaria solo 60 terminan quinto grado y 30 culminan la educación básica (novenio grado). Anualmente egresan de la secundaria 295.000 jóvenes, de los cuales sólo el 25% pasa al nivel superior. En aspectos de calidad, en Colombia se reciben en promedio 680 horas de clase al año, contra 1.100 en Estados Unidos, 1.200 en Corea, 1.300 en Europa, y 1.500 en Japón. La jornada real escolar es en promedio de 3,5 horas diarias. Para el trabajo escolar en los primeros años, a los profesores que los atienden, se les permite el más bajo nivel preparatorio, la normal.

Pero el asunto tampoco puede quedar así, aquí es donde son importantes las misiones y los estudios de los indicadores -misión de ciencia, educación y desarrollo, el salto educativo, la calidad de la educación-. Es muy triste que, de cien colombianos, trece no sepan leer ni escribir, hoy cuando nuestra evolución cultural nos exige la lectura del símbolo, ellos están ya perdiéndose parte de nuestro mundo construido y sin tener la posibilidad de comunicarse de manera escrita. Así, Colombia pierde la posibilidad de esas trece potencialidades interpretativas del mundo.

También es trágico que setenta de cien colombianos no culminen la formación básica, pero tenebroso sería, que cien colombianos terminen la básica donde está primando una pedagogía de la violencia, en ese caso es prudente que el ciento por ciento no la culmine. (Duarte, 2017).

Adicionalmente, los continuos cambios en las direcciones de las entidades encargadas de orientar la formación académica se han caracterizado por los continuos vaivenes en el diseño de políticas; cada ministro presenta su propio proyecto educativo y a la vez, intenta implementar lo que personalmente considera la solución al problema. Así, la educación se ha ligado a intereses e ideologías políticas, tanto en lo que respecta a la definición de los marcos orientadores como en lo que refiere a los lineamientos de cada institución. Al respecto, expresa Guillermo Chona Duarte: “En Colombia no existía una política educativa que se enmarcara en un propósito nacional y siempre estuvo supeditada a la coyuntura de unas políticas partidistas, de un cuatrienio presidencial o a los caprichos de los múltiples ministros de educación. Hoy contamos con una Constitución que la define como un servicio público, determina responsabilidades y obligaciones. Leyes que reglamentan su organización, su estructura, el gobierno, la autonomía, la planeación, planes, proyectos, evaluación y control” (Duarte, 2017). Si bien el sistema educativo es concebido para formar ciudadanos críticos y deliberantes, algunas instituciones se enfocan en el adoctrinamiento ideológico o la indiferencia social.

En el órgano rector en materia investigativa la falta de políticas orientadores es igualmente evidente. Es lugar común señalar la politización de Colciencias y los continuos cambios en sus órganos de dirección. Al respecto manifiesta José Manuel Restrepo, rector de la Universidad del Rosario de Bogotá: “El temor que me da no es la salida de una persona, sino que estamos en

medio de una politización de Colciencias, que es el ente rector de la tecnología e innovación. Si todos estos cambios que se han venido generando son por unos intereses particulares, es para preocuparnos porque le estaríamos inyectando política a un asunto en el que no se debe presentar” (Colprensa, 2018). En similar sentido se expresó Moisés Wasserman: “Lamento mucho la posición de Conciencias en la institucionalidad colombiana, esta que es la organización rectora para dirigir el rumbo de la ciencia y la investigación en el país ha tenido un tratamiento de quinta. Con la reducción de su presupuesto y el cambio constante de los directores de la entidad, es el reflejo de que ha tenido un papel muy secundario en el país” (Colprensa, 2018).

En Colombia la educación no ha tenido un principio orientador –tópico–, que resuelva o determine la orientación que debe darsele a esta. Sometidos a los vaivenes internacionales y a las modas del momento, pretendemos imitar modelos funcionales foraneos, en aras de lograr la tan pretendida optimización. Al respecto, la Revista Semana-Educación en el artículo denominado *Colombia debería dejar de imitar a otros países* ha efectuado un diagnóstico de los modelos educativos, en el cual expresa: “En Colombia es común la imitación de modelos que han sido exitosos en otros lugares. Si la economía de algún país crece después de un tratado de libre comercio, en Colombia se firman numerosos acuerdos. Si el modelo de privatización y de contratación del servicio educativo funciona en norteamérica, acá lo imitamos. Lo mismo ocurre con la evaluación docente, los índices de calidad, o con los famosos modelos de Shangai y Finlandia” (Revista Semana, 2016).

Como bien se expresa en dicho artículo, uno de los problemas fundamentales en la cooptación de los sistemas ha sido no adaptarlos a las realidades colombianas. Un modelo que funciona en un contexto específico no puede ser implementado en contextos totalmente ajenos, menos aun cuando lo único que se pretende es figurar con resultados óptimos en pruebas internacionales.

Dicha publicación cita la afirmación efectuada por Tiina Silander, directora del Departamento de Formación de la Universidad de Jyväskylä, Finlandia, quien sostiene que “los países latinoamericanos deberían crear y diseñar políticas educativas propias (...) es necesario tener en cuenta las pruebas Pisa, pero no deben ser el indicador más importante.” (Revista Semana, 2016).

2.4 Marco teórico y/o conceptual

Los referentes teóricos que se han seleccionado son aquellos que se consideran obran como fundamento teórico de los procesos educativos en Colombia, especialmente en lo que a educación superior concierne.

También corresponden a dos visiones no coincidentes de la forma en la cual el individuo conoce, aprehende el mundo y se relaciona con este. Ambas teorías se encuentran actualmente en boga, existiendo tensión en sus aporías.

Es por esto por lo que para la construcción de un principio fundamental del sistema educativo ambas teorías deben obrar como referentes necesarios que deben ser explicitados.

2.4.1 El Mundo de la Vida.

2.4.1.1 *Husserl y el Lebenswelt.*

En el proceso de comprensión del entorno, Edmund Husserl concibió el concepto de *Lebenswelt*, el cual se traduce como *el mundo de la vida* o “los límites del mundo que no pueden trascenderse” (Husserl, 1991, p. 250). *El mundo de la vida* es definido como aquel “mundo de la experiencia sensible que viene dado siempre de antemano con evidencia incuestionable, y toda la vida mental que se alimenta de ella, la acientífica como, finalmente, también la científica” (Husserl) concepto que abarca la totalidad de los actos culturales, sociales e individuales.

En esencia la intuición de Husserl reside en la forma como el hombre se correlaciona con el mundo y la imposibilidad de pensar uno sin relación con el otro. Le resulta incomprensible la separación existente entre lo que denomina el mundo idealizado de la ciencia y el que le corresponde al hombre en su cotidianidad ya que ambos mundos constituyen el mismo y el hombre debe comprenderlo en su complejidad. Considera que aspectos como el contexto, la conciencia inmanente del tiempo y la asunción del tiempo como factor determinante en la

experiencia, resultan determinantes en la forma como el hombre atribuye sentido a la representación externa del objeto, toma conciencia de éste y así dota de significación al mismo.

Sin embargo, el propósito del pensamiento Husserliano no se reduce ni limita a la mera significación del objeto, sino que amplía su reflexión hacia la trascendencia del fenómeno en el pensamiento, es decir, la posición de la conciencia respecto del estado puro del fenómeno. Para ello, el individuo debe abordar su verdad contextual trascendiendo el objeto para alcanzar su esencia.

La metodología inicialmente empleada por Husserl corresponde a lo que denomina la reducción trascendental, consistente en pasar de la realidad en sí a la observación de la realidad como vivencia individual, como conciencia en sí. En este punto Husserl retorna a los fundamentos Kantianos al considerar que esa conciencia en sí misma corresponde a la conciencia pura, al Yo Trascendental como condición a priori de todo conocimiento y de toda acción con independencia de nuestra experiencia. Al respecto sostiene Rizo-Patrón de Lerner:

Así, Husserl desarrolla su idea de la filosofía de corte reflexivo adoptando –y transformando– la noción kantiana y neokantiana de "trascendental" especialmente desde 1908, pero explícitamente incorporando en su sentido a los correlatos objetivos en tanto mentados o dados en experiencias vividas (vivencias) subjetivas. Lo trascendental se refiere entonces a temas de constitución, involucrando actos cognitivos, significados ideales y objetos. Los análisis constitutivos no son solo eidéticos sino trascendentales, pues la trascendencia de las cosas solo puede ser, según Husserl, aquella mentada por la conciencia, o dada a ella. El término mismo, trascendental, aplicado a la fenomenología y a la conciencia se refiere a ciertas condiciones de posibilidad, formas o modos de nuestra experiencia de los objetos que los revela como trascendentes, como correlatos.

Desde esta perspectiva adquiere mayor relevancia el hombre como sujeto cognoscente, en tanto y en cuando es este quien haciendo uso de su conciencia logra incorporar el hecho externo, traduciéndolo en experiencia mediante el uso de la razón. Quiere esto significar que el objeto externo carece de sentido o significado en tanto no sea éste el resultado de una experiencia, de un

proceso de aprehensión por parte del sujeto, que es quien le otorga valor y, por ende, trascendencia. Así, el mundo exterior es validado por el individuo, y existe en tanto exista quien lo incorpore a su entendimiento.

Pero las cuestiones trascendentales no se restringen solo a la clarificación del conocimiento objetivo, válido, sino que paulatinamente abarcan la correlación universal trascendental de toda forma de conciencia y todo tipo de objeto, incluyendo la valoración y la acción, siendo en añadidura la tarea filosófica la de mostrar cómo "toda razón que yace en lo a posteriori halla sus principios en lo a priori". En ese sentido, la idea de la filosofía que se forja con la fenomenología trascendental persigue la meta de la absoluta racionalidad que, como en el caso de Kant, yace en el futuro, pues "Una *philosophia perennis* no existe aún. Ha de ser todavía fundada y puesta en marcha" (Rizo-Patrón de Lerner, 2012).

Sin embargo, Husserl extiende su concepción del mundo de la vida al correlacionar esa conciencia del yo con la extensión absoluta del conocimiento material e inmaterial posible, de todo aquello que puede ser realizable en tanto y en cuanto se dote a ese mundo de un sentido; podría afirmarse que en este punto su teoría se enmarca en una concepción globalizada de la conciencia del yo, ya que este mundo es el lugar en el cual realizamos nuestra vida "como un mundo pleno de sentido, de sentido que se ha sedimentado en el lenguaje y del cual nos apropiamos a través de la comunicación, del aprendizaje o de la tradición" (Herrera, 2010)

El mundo en el que vivimos escribe Husserl, y en el que ejercemos nuestras actividades (...) nos ha sido pre-dado desde siempre como impregnado de una sedimentación de funciones lógicas; nunca nos ha sido dado en forma diferente que como un mundo en que nosotros u otros, cuya apropiación de experiencia nos apropiamos mediante comunicación, aprendizaje o tradición, hemos estado activos juzgando y conociendo de manera lógica. (...) es el mundo de la experiencia concreta pre-científica donde el hombre se instala, actúa, construye proyectos y se realiza como científico, como político, como creyente. Es el mundo de la experiencia cotidiana donde el Yo que filosofa posee una existencia consciente y en el que se inscriben las ciencias y los científicos. En ese

mundo somos objetos entre los objetos y en el polo opuesto, sujetos egológicos ideológicamente referidos a ese mundo como quienes lo experimentan, valoran, se preocupan. Un reino, en fin, de valores y metas, que no es sustituible por manifestación parcial alguna del mismo, como pretende el objetivismo científico, sino que subyace como sustrato englobante de todo acontecer y de cualquier obrar (Husserl, 1984).

En este acontecer de la conciencia es menester que el yo se interrelacione con el otro y los otros, comparta experiencias y a partir de éstas cree una conciencia colectiva; para la realización de su ser el hombre debe adentrarse en su sociedad, en su momento histórico y en las tendencias que marcan su momento y contexto; de aquí deriva una verdad de Perogrullo: el artista se debe a su época.

La fenomenología social construye su teoría del mundo de la vida desde la perspectiva de las experiencias o vivencias de los sujetos en la cotidianidad; así, considera que las relaciones temporales y espaciales son también formas de relaciones sociales y que éstas a su vez son componentes estructurales del mundo de la vida. Los individuos se encuentran necesariamente sujetos a la interacción y por esta razón crean redes sociales que entretejen el mundo de la vida – *Lebenswelt*–.

Los individuos construyen la realidad social dando significado y sentido a sus experiencias en las interacciones de la vida diaria. El mundo de la vida se sostiene en lo que la fenomenología denomina actitud natural, esto es, una actitud ante el mundo que se caracteriza por tomarlo con familiaridad espontánea dándolo por sentido, como si fuera algo transparente y lejano a cualquier problematización o duda:

Por mundo de la vida cotidiana debe entenderse ese ámbito de realidad que el adulto alerta y normal simplemente presupone en la actitud de sentido común. Designamos por esta presuposición todo lo que experimentamos como incuestionable; para nosotros, todo estado de cosas es aproblemático hasta nuevo aviso (Schütz y Luckmann 1973, p. 25).

Así, cada generación humana a pesar de acumular los resquicios de un pasado común se debe a un entorno preciso el cual le es dado como propio. Si bien nada ha sido su propia creación, toda esta le pertenece en su comprensión y aprehensibilidad. Estamos sujetos a un espacio-tiempo que nos determina.

La idea del mundo de la vida permite comprender la dimensión social en la que se construyen marcos de sentido que sirven para interpretar y actuar en la realidad. Remite a procesos y estructuras que posibilitan la comprensión de las formas en que se sustentan, se reproducen y transforman los estilos de vida y de pensamiento en la cotidianidad. El análisis del mundo de la vida que realiza Schütz parte de la constatación de que el mundo social no es algo independiente y externo a los actores, sino que es el resultado de sus prácticas intencionales. La vida cotidiana no sólo concierne al mundo como extensión sino también como duración. El mundo de la vida transcurre en un tiempo social, que es una combinación de tiempo subjetivo y objetivo. En palabras de Schütz y Luckmann:

La estructura del tiempo del mundo de la vida se construye allí donde el tiempo subjetivo del flujo de la conciencia -de la duración interior- se intersecta con el ritmo del cuerpo como "tiempo biológico" en general, y con las estaciones como tiempo del mundo en general, o como calendario o "tiempo social" (Schütz y Luckmann, 1973).

El mundo de la vida es un universo intersubjetivo y social. Las vivencias de los demás se estructuran, dependiente de las interrelaciones con el otro con quienes se tiene una experiencia inmediata y continua, para poder establecer relaciones directas frente a frente, personas con las cuales interactúa día a día, pero de las cuales no se tiene una experiencia inmediata, un mundo de antecesores y un mundo de sucesores. Las acciones referidas en la sociedad se guían por una orientación interpersonal, mientras que las acciones referidas a los, contemporáneos, antecesores y sucesores se guían por una orientación ellos y una relación ellos (Rodríguez).

En general, el concepto fenomenológico de mundo de la vida supone tres elementos fundamentales: (i) un mundo problemático y asumido como evidente, (ii) un mundo que posee un carácter más o menos local y, (iii) un mundo intersubjetivamente constituido. Se trata de un

mundo de relaciones intersubjetivas definidas por estructuras sociales y temporales, que es básico para una experiencia habitual, para la interpretación de las situaciones y para la solución de problemas prácticos en el día a día. Es, un concepto construido a partir de una reflexión original y profunda de las vivencias del participante en el mundo de la vida (Rodríguez).

2.4.1.2 Individuo y Sociedad.

Con los trabajos de Foucault especialmente, comienza a expresarse la tensión que surge de un pensamiento que ubicado en una concepción racional Kantiana hace tránsito a los postulados ideológicos de la posmodernidad

Para el mundo de la vida, la sociedad de la posmodernidad se encuentra regida por la prontitud, que se mueve de forma muy acelerada, y donde la velocidad no deja tiempo para reflexionar lo que se vive y la forma de vida está dada por el cambio continuo y acelerado. Se ha dejado de planear con objetivos a largo plazo; la vida de las personas ha pasado a ser una sumatoria de pequeñas experiencias y episodios vividos en el momento, y sin proyección en el futuro. Planear a largo plazo ya no resulta beneficioso, y no se comparten con el otro: las tradiciones, normas o valores que se disfrutaban en el pasado, generando en consecuencia individuos que centran la vida en sí mismos, desarrollando de cierto modo personalidades con características narcisistas y un tanto frágiles.

El individuo y la sociedad, está siempre en continuo movimiento; la vida se va dando con pequeños episodios que hacen el todo. A pesar de ello, las personas son cada vez más individualistas y esto está reflejado en el *modus vivendi* de una sociedad globalizada y dependiente de la tecnología; estos cambios en el ámbito de las ciencias sociales son referentes de la concepción social del sujeto, en relación con la identidad y la forma de entender el yo, dentro de su propio mundo (Cabruja).

Los trabajos de Foucault sobre el sujeto y las relaciones de poder-saber en las nuevas pautas dentro de la sociedad, hace evidente el hecho de cómo se produce una subjetividad, que genera autodisciplina; es decir, cómo los individuos buscan la autenticidad, asumir su propia identidad

junto con el reconocimiento personal y social. Los trabajos de Foucault proveen las bases que llevarán al reconocimiento del alcance de la existencia consigo mismo, el conocimiento de su individualidad y la búsqueda de su propia identidad en el logro de unos objetivos sociales de bienestar, felicidad, eficiencia y demás; que son contruidos argumentativamente como dependientes de la producción y utilización de las capacidades como individuo de una sociedad cambiante (Foucault, 2000).

Sin embargo, para Foucault las relaciones sociales están fundadas por el poder, el cual a su vez encuentra su soporte en la norma jurídica. El Derecho es una herramienta que permite la cohesión social y la coacción disciplinaria, de donde se desprende que, ante el quebrantamiento, debe pagarse el daño causado a la sociedad (Foucault, p. 94). Así, la educación es una herramienta que permite al estado alinear a los jóvenes no solamente en los saberes, sino lo que resulta relevante, disciplinar desde la infancia a los futuros ciudadanos en aras de preservar la sociedad disciplinaria.

Por otra parte las explicaciones y descripciones del mundo, constituyen formas de acción social, que los dilemas o contradicciones reflejan en la sociedad actual; así como la idea de que estos no son universales, sino ideológicamente creados y convertidos en productos de la historia, identificando los efectos que el material discursivo producía y mirando el texto no como producido por tal o cual individuo, sino en tanto que su discurso es el correlato de una posición histórica-social, por la cual los enunciados aparecen sustituibles y se consideran las posiciones de género independientes, de si quien hablaba era hombre o mujer. Basados en la teoría de la deconstrucción de Derrida y la idea de posicionamiento en el discurso de Foucault (1982), en el sentido de que diversos discursos coexistentes y potencialmente contradictorios referentes a un tema concreto hacen disponibles distintas posiciones y diferentes representaciones para hombres y mujeres (Cabruja).

Sin embargo, más allá de los posicionamientos individualistas y de conocimiento fragmentado, desde la educación básica el sujeto hace parte de una construcción participativa del discurso, lo cual tiene a su vez un trasfondo político. La legitimidad del sujeto está determinada por el reconocimiento externo y la necesidad de formar en ciudadanía. Esta necesidad de

identificación deviene de la necesidad de aceptación y aprobación, que es característica común de todo proceso educativo inicial.

Por la forma en que se toma la construcción de la identidad se puede entender que en la reconstrucción posmoderna del yo, si bien el sujeto puede elegir entre una diversidad de identidades disponibles, no puede esconder la visión moderna del individuo, manteniéndose de esta manera la dicotomía entre individuo y sociedad en la visión individualizada de la persona.

Las dos construcciones, tanto la del mundo de la vida como la posmoderna, se producen simultáneamente. Se nos brinda una visión de dos procesos filosóficos y sociales, que ponen en evidencia la permanencia de la concepción de la persona como libre y autónoma y, de hecho, la continuación de la prevalencia de la concepción del individuo como un núcleo desde donde surge el todo, pero a su vez entendiéndolo como parte de una construcción sociocultural determinada por la de desigualdad, fruto del discurso liberal y la sociedad de consumo.

Es por ello por lo que a partir de la visión husserliana del mundo de la vida, Habermas introduce nuevos elementos teóricos centrados en la acción comunicativa, que, si bien preservan la crítica a la posmodernidad, permiten una comprensión más adecuada para la pretensión de integración de las dos tesis.

2.4.1.3 *El Lebenswelt y la acción comunicativa.*

Para dar el paso de la razón centrada a la razón comunicativa, Habermas considera necesario recurrir al análisis de la constitución de la intersubjetividad. Los individuos, considera el autor, no están en capacidad de comprender la otredad y por ende, a los otros desde su propia auto referenciación. Es necesaria la interrelación en la cual surge como elemento esencial el discurso argumentativo como elemento mediador que permite arribar al consenso.

En su teoría de la acción comunicativa, Habermas retoma la concepción *del mundo de la vida* expuesta por Husserl y la reformula descomponiéndola en los elementos que considera la componen, a saber: la cultura, la sociedad y la personalidad.

Para él, el mundo de la vida es una realidad que se construye por medio del lenguaje, en el entendido que los términos existen en tanto y en cuanto estos sean empleados por los individuos. Tal como lo expresa Austin: “Las palabras incorporan todas las distinciones que los hombres han hallado conveniente establecer; incorporan la experiencia y la agudeza heredadas de las generaciones de los hombres, centrándose en las ocupaciones prácticas de la vida” (Austin, 1982), es decir, las palabras no se constituyen con base a una existencia física.

Para que los conceptos cumplan su labor de identificación es necesario que “el oyente sea capaz de identificar el objeto a partir de la emisión de la expresión por parte del hablante” (Searle, 1994) esto implica que al oyente escuchar la emisión identifica el objeto sin presentar duda alguna respecto de su individualización, teniendo claro por tanto, el objeto respecto del cual se ha hecho la referencia; puede suceder que la exposición hecha por el hablante no permita la individualización del objeto del discurso en forma suficiente, sea por ambigüedad en la expresión o por no comprensión, razón por la cual no podrá considerarse consumado el discurso por no haberse identificado el objeto al oyente.

Explica Searle:

Poder expresar a través del lenguaje cualquier cosa que deseemos, Searle lo denomina principio de expresabilidad ; si bien algunas veces se expresa más de lo que se pretende decir, y otras no es posible poder expresar exactamente lo que se desea, el dominio del lenguaje debe permitir al hablante decir exactamente lo que él quiere, sea a través del enriquecimiento de su conocimiento del lenguaje, sea a través de la incorporación de nuevos términos que le permitan una expresión adecuada; a pesar de esto debe tenerse en cuenta que no siempre el hablante podrá encontrar o inventar un término que produzca en el oyente el efecto que él desea o que este vaya a comprender los términos que le son ajenos (Searle).

De este principio de identificación se desprende la concepción de la realidad que el individuo se forma en su subjetividad, su concepción *del mundo de la vida*. Así se da el entendimiento de las cosas, pues todo concepto es racionalizado por el individuo, representando la realidad

exterior a partir de los conceptos interiorizados. Para interiorizar los conceptos el hombre debe desde los inicios de su actividad cognoscente aprender a distinguir los elementos que relacionan el lenguaje con los objetos externos y que refieren a un mundo posible, que lo educan y forman, ya que como bien sostiene Bustamante que afirma lo sostiene Kant: “Por esto se ha de acostumbrar al hombre desde muy temprano a someterse a los preceptos de la razón. Si en su juventud se le dejó a su voluntad, conservará una cierta barbarie durante toda su vida” (Bustamante)

Para Habermas, estos conceptos que representan el mundo exterior reproducen las estructuras simbólicas *del mundo de la vida*, por tres vías fundamentalmente: (i) el aspecto funcional del entendimiento: en el entendido que el saber es una continuum del conocimiento válido, la tradición y la renovación del saber cultural; (ii) el aspecto de coordinación de la acción: entendido como la interrelación armoniosa y colaborativa de los grupos sociales; y (iii) el aspecto de socialización: en el entendido que los individuos deben estar en capacidad de responder por sus acciones. A cada uno de estos tres aspectos o procesos de reproducción simbólica le corresponde un componente estructural *del mundo de la vida*; a saber: la cultura, la sociedad, y la personalidad Habermas, 1986).

Prevé Habermas la problematización *del mundo de la vida* ante dos eventos: (i) cuando los individuos difieren en la comprensión del mismo, es decir, el significado deja de correlacionarse con el significante, generándose disensos en materia comprensiva. Para resolver el desacuerdo, deben ser renovados los acuerdos comunicativos, mediante la actualización de los conceptos por medio de la racionalización; (ii) cuando los sistemas sociales se apropian de los procesos *del mundo de la vida* y lo transforman convirtiéndolo en subsistemas complejos, desapareciendo el individuo.

En efecto, el autor señala cómo a partir de la reflexión solitaria del sujeto trascendental no es posible hablar con sentido de otros sujetos. No se puede mostrar la autonomía del otro, señalando únicamente hacia la actividad constituyente del mismo sujeto de la reflexión y propone orientarse más bien por el hecho de que el sentido propuesto, en cada caso, pertenece ya a un

horizonte de comunicación, en el cual está presente de manera originaria la intersubjetividad (Habermas, 1985).

Para aclarar la situación de la sociedad contemporánea acude Habermas no sólo a Nietzsche, a Heidegger, sino también a Foucault, quien manifiesta la urgencia decisiva del cambio de paradigma. A partir de Foucault se puede determinar el motivo de la crisis que pesa sobre la modernidad, –y con el que no logran descifrar los antimodernistas ni los postmodernistas–, en los siguientes términos: "La razón centrada subjetivamente es producto de una escisión y de una usurpación: de un proceso social, en cuyo desarrollo, un momento subordinado ha ocupado el lugar del todo, sin poseer la fuerza para poder asimilar la totalidad" (Hoyos).

Como consecuencia de la crítica a los enfoques fundamentalistas, revisionistas o reductivamente escépticas, Habermas instituye que, gracias a la comunicación, la razón podrá volver a encontrarse, salir de la crisis y realizar así el contenido normativo de la modernidad, en la medida en que logre liberarse de la filosofía de la subjetividad. "No existe una razón pura, que pueda cubrirse luego con el ropaje del lenguaje. La razón sólo es una razón que siempre ha habitado en contextos de acción comunicativa y sólo existe como incorporada en estructuras del mundo de la vida" (Hoyos).

Las características y distinciones que expone Habermas son de corte fenomenológico. Para él es imperioso diferenciar entre el mundo como tema y el mundo de la vida como meta. "Aquello sobre lo cual intentan ponerse de acuerdo los participantes en la interacción no puede ser contaminado con aquello a partir de lo cual defienden sus interpretaciones" (Habermas, 2000). Sin embargo, los resultados de los diversos tipos de tematización a partir del mundo de la vida se clarifican de nuevo en la cotidianidad. Esto también lo desarrolla Husserl bajo el término de confluir *-Einstromen-*. "El mundo de la vida se extiende y se reproduce como agrupación universal, como dominio indefinido de certezas obvias y de habitualidades. En el momento que se problematiza algo como tema de interés, se presenta de nuevo el mundo de la vida como horizonte universal y fundamento de sentido para la comprensión comunicativa: el mundo de la vida es a la vez estructura contextualizante y fuente de recursos de toda una herencia cultural

sedimentada, que puede ser de nuevo revitalizada por quienes participan en procesos de comunicación” (Hoyos).

Para Habermas, los problemas propios de la acción comunicativa pueden ser definidos en tres: cultura, sociedad y persona. El progreso, avance y desarrollo de la humanidad, es pensado en términos de diferenciación de las representaciones del mundo y de racionalización del mundo de la vida, a nivel simbólico y a nivel material. Todo este proceso en general se va logrando gracias a una reproducción gradual del mundo de la vida. Su reproducción material es condición necesaria, más no suficiente de los procesos de reproducción simbólica (Hoyos).

La modernización del mundo de la vida manifiesta a la vez diversos tipos de acción humana fundamentales. La acción racional por finalidad, que Habermas llama acción teleológica, organiza racionalmente la relación entre medios y fines, y se caracteriza por la actitud objetivante que predomina en ella. Un modo de acción teleológica es la acción estratégica orientada a influir en otros para la obtención de los fines de quienes orientan o realizan la acción. En cambio, la interacción guiada por normas se refiere a un mundo social y se realiza en una actitud intersubjetiva (Hoyos).

De manera semejante, la acción dramática se caracteriza por una referencia explícita a la propia subjetividad y a las vivencias de quienes actúan: gracias a una actitud expresiva buscan ellos proyectarse públicamente. La acción comunicativa es diferente a todos estos tipos de acción. La actitud que la determina es la comprensión y el entendimiento mutuo. Gracias a esta actitud de comprensión intersubjetiva es posible pensar que la acción comunicativa es mediación necesaria y condición normativa del sentido mismo de toda acción humana como acción social.

Por tanto, se puede mostrar la relación entre comunicación y los tipos de acción presentados anteriormente. La acción por finalidad es social en sentido pleno, si los planes de quienes actúan son coordinados previamente mediante procesos de comunicación. La acción estratégica niega en sí misma la naturaleza de la comunicación, puesto que se orienta al influjo manipulador y no al entendimiento racional previo, para obtener a toda costa los fines pretendidos. La acción normativa cobra su auténtico sentido social si se da o se puede crear el acuerdo con respecto a lo

justo de las normas, mediante procesos de comunicación. Finalmente, la acción dramática o expresiva es auténtica proyección social de la identidad personal, si es posible mediante la comunicación y la acción coherente con ella, llegar a penetrar en la confiabilidad de determinadas expresiones de las vivencias subjetivas.

No es posible la participación social sin la existencia de una norma ética que obre como mediadora y que justifique la acción. La norma ética obra como fundante o tópico del argumento, estableciendo los contenidos comportamentales de manera deductiva. La propuesta de Habermas radica en la determinación pragmática del contenido, esto es, “conocer los significados moralmente deducibles de dichos usos” (Ruiz, p. 42).

Esta norma ética permite “la reconstrucción hermenéutica y crítica de las condiciones históricas y las experiencias particulares de los sujetos argumentadores” (Ruiz, 1966). El carácter fundamental de la norma ética implica la necesidad de adoptar reglas situacionales que permitan llegar a consensos.

2.4.2 Posmodernismo.

2.4.2.1 *El tránsito a la posmodernidad.*

Si bien el concepto de la posmodernidad no es definible, se sostiene que se trata de un cambio de paradigma que data de la segunda mitad del siglo XX. Este cambio abarca ciencias y artes y en esencial, propugna por una forma diferente de entender el mundo. Como lo afirma Bolívar, debido al agotamiento del teorismo y el escepticismo hacia la racionalidad, se consideró que la modernidad fracasó en su proyecto modernizador (Bolívar, 2008). La enseñanza como forma de transmisión de una visión unívoca de la verdad y como herramienta de gobierno de las personas supuso el instrumento jerárquico por excelencia que permitía la dominación. El pensamiento moderno era mecanicista y progresista, se expresaba en grandes narrativas, unificador de conceptos y juicios. Una sola visión resultaba aceptable y los resultados plenamente cuantificables.

El cambio de paradigma consiste en la aspiración al desarrollo individual libre de las grandes narrativas o los conceptos abarcadores de la realidad o la verdad universal. Como lo expresa Guattari, se pone énfasis en las moléculas sociales, en los corpúsculos y átomos (Guattari, 1994). La concepción de la realidad se determina por el contexto más no por la historia. Por ello, la educación resulta víctima de la fragmentación, toda vez que los conocimientos abarcadores de la universalidad se diluyen en las versiones personalizadas de los narradores.

De lo anterior se deduce el reconocimiento que la posmodernidad hace a la diferenciación, la diversidad y el pluralismo, poniendo en duda lo conocimientos hasta ahora dados. Se opone v.g. a Descartes, quien, si bien actúa correctamente al poner en duda todo conocimiento dado, resuelve su inquietud mediante la adecuación de la mente a la naturaleza como un todo. De aquí resulta que toda objetividad redunda relativa y que es el lenguaje quien traduce lo que la mente considera verdadero, la cual es variable y cambiante.

Con la posmodernidad el pensamiento del individuo, sus particularidades y limitaciones, así como sus creencias y vivencias, adquieren relevancia. Si bien este se afirma en su propia vivencia, a su vez la seguridad que brindan las grandes teorías y los juicios axiológicos se diluyen en las metanarrativas. Por tanto, resulta plenamente aceptable el sujeto en su propia contradicción, entendiendo que este pervive en un mundo cambiante dentro del cual debe construir su personalidad.

Al ser segmentadas las unidades discursivas -deconstruidas en términos de Derrida-, el sentido del discurso es puesto bajo cuestionamiento estricto ya que se pretende identificar los fundamentos ideológicos o de poder que respaldan o sostienen el discurso. Por tanto, la deconstrucción deviene en una genealogía que reconoce la implicitud de los discursos de poder que obran y fundamentan todo proceso educativo.

Se habla del sujeto posmoderno, para referirse a las nuevas formas de relacionarse y de pensarse en sí mismo, como fruto de los cambios generales ocurridos en la sociedad de la información, con grandes cambios tecnológicos y económicos. Se establece una relación entre la incertidumbre posmoderna hacia cualquier reconocimiento de verdad, participación política, los

mass media y cualquier otro intento de definición o posición; la disolución y fragmentación del yo y el de la deconstrucción de las fronteras tradicionales del género; características de la subjetividad posmoderna. Así, mientras se desvanecen las fronteras de género y continúan las diferencias de poder entre géneros y la fragmentación del sujeto, que puede parecer problemática para los movimientos de liberación, pero útil para evitar los esencialismos (Cabruja).

Al analizar este concepto se hace necesario hacer una distinción entre posmodernismo, más centrado en el aspecto cultural, y posmodernidad, que enfatiza el rasgo social. El posmodernismo alude a hechos culturales e intelectuales, uno de los cuales es el rechazo del fundacionalismo – creencias de las que se tiene certeza—. Cuestiona los principios de la Ilustración y se interesa por lo específico. Por su parte, la posmodernidad está relacionada con una serie de cambios sociales y culturales, que se refieren al surgimiento de una nueva sociedad, del capitalismo y se entiende como un momento en que la actitud de algunos individuos cambia y se habría sido generado por diversas condiciones históricas relacionadas con el desarrollo de la modernidad.

Las denominadas nuevas tecnologías han afectado la forma en que se efectúa la transmisión de conocimientos. Es claro que se ha dado el paso de la formación basada en la escritura y la transcripción a la información fundada en datos informáticos. El acceso a la documentación puede realizarse desde cualquier lugar y en cualquier momento, siempre y cuando se cuente con conectividad y un aparato electrónico. Cualquiera persona puede capacitarse a partir de tutoriales de la internet y obtener diplomas accediendo a cursos virtuales. Esto indica que ha cambiado el esquema educativo de formación tradicional, privilegiándose la autonomía en el proceso de formación, teniendo como resultado que los individuos puedan realizar por si mismos su proceso de aprendizaje sin necesidad de acudir a las Instituciones del Estado y, lo que resulta problemático para el concepto de ciudadanía, formarse para no estar al servicio de este.

Las formas de justificación de la modernidad sustentados en los metarrelatos unificadores, de carácter filosófico y teleológico entraron en crisis, por la pérdida de validez en un mundo globalizado y digital dominado por la inmediatez. La posmodernidad comienza en el momento en que esos grandes metarrelatos unificadores pierden su carácter legitimador y vigencia, dando

paso a otras formas de autenticación basadas en microrrelatos, con principios diferentes del individuo de hoy y del ahora reconociendo su propio entorno en función de sí mismo.

En la modernidad se dieron tres metarrelatos fundamentales que son: la independencia de la humanidad de la Ilustración, la teología del espíritu idealista y la hermenéutica del historicismo, estos metarrelatos fueron superados y su declinación se dio como un efecto de los avances tecnológicos después de la Segunda Guerra Mundial. Para Lyotard, los pensamientos de totalidad o unidad no tenían importancia en la posmodernidad, vista principalmente, como el fruto de la sensibilización y tolerancia hacia la diferencia y la diversidad de alternativas en los tiempos modernos globalizados.

El debate de la modernidad-posmodernidad que refleja el conflicto que existe entre la imposición de una forma única de emancipación y el derecho a una pluralidad de formas que permitan salir del solipsismo cultural que la modernidad propinó a la cultura occidental. Y es aquí donde es necesario tratar de explicar los detalles irrepitibles y los vestigios que reposan en la historia; elementos constitutivos en el análisis de la condición posmoderna. Es a partir de aquí que emerge la reflexión sobre lo posmoderno. Dicha reflexión se da acerca de la composición de diferentes grupos: heterogéneos, numerosos y jerarquizados, dados por la sistematización organizativa del trabajo, la especialización en el mundo industrial y tecnológico, en donde los individuos acrecientan su grado de singularidad, los diferencia, pero provoca también una complementariedad y una necesidad social.

Bajo esta perspectiva y en el eje reflexivo de lo posmoderno la diferenciación social se convierte en una diversificación de grupos, roles o funciones y de normas, que plantea a su vez, el problema de la construcción de significados culturales-étnicos, la legitimidad de la diversidad de enfoques, maneras y modos de vivir y creer. Así, Lyotard se inspira de una reflexión acerca del fracaso del proyecto del mundo occidental fundado sobre la incapacidad de la razón en controlar el advenimiento de la sociedad y plantea sus escritos, en el espíritu de lo contemporáneo.

Lo posmoderno indudablemente invoca a lo momentáneo, a lo casualmente histórico, pero sin dilatar algo prolongadamente establecido. Es un proyecto y no la deformación de éste y, por tanto, se debe leer como una proposición, como un espíritu del tiempo en que se vive. Hay que tomar en cuenta que las ideas de Lyotard tienen consideraciones históricas y momentos contextuales. En los años 60, y más aún en Francia y Europa se dio una crítica exponencial a los modos de vida, que la racionalidad ilustrada –bajo la bandera del progreso y el esparcimiento humano– había vaticinado, es decir, la liberación de todo aquello que se dictaminaba sujeto a la contricción y a lo absoluto, todos tenían que ser liberados (la mujer, los países colonizados y la creatividad sometida por la sociedad de consumo); basados en una sociedad de consumo, en que todo lo moderno es inmediato, momentáneo y cambiante de acuerdo a cada individuo.

En ese sentido, la posmodernidad es entendida como un tránsito hacia lo porvenir –al futuro–, como una ideología, que sirve como puente con otras formas avanzadas de pensamiento, las cuales en algún momento lo serán –aunque sea incierto–. Por ende, se trata de un diagnóstico donde las sociedades capitalistas sustentadas en el neoliberalismo se caracterizan por una racionalización y capitalización crispada; intervienen en todos los campos de la sociedad, teniendo cada vez menos legitimación política, manipulación de la opinión, de los mass media y del consenso general, la hipersexualización y la primitivización del comportamiento, llegarán a perder el carácter territorial de la naturaleza humana (Lyotard).

Sin embargo, la necesidad del arte y la literatura en la posmodernidad es que cumple con el cometido de re-encantar las sociedades, alejarlas del tedio y el aburrimiento del hedonismo posmoderno. En este sentido, la problemática entre modernidad y posmodernidad la encontramos en el desposeimiento del oficio de los artistas o escritores contemporáneos, donde el arte no se refiere a lo que es bello, estético, sino a definir “absolutamente” lo que es arte y lo que es literatura. Se trata entonces en lo posmoderno, no de definir lo que es cierto o verdadero, sino de cumplir con la función del reencantamiento de la cotidianidad social y buscar otros elementos en el relato y lo visual, que la búsqueda de la unidad interpretativa que yacía en el arte moderno.

“Yo le llamaría moderno al arte que dedica su pequeña técnica a presentar lo que hay de impresentable. Hacer ver que hay algo que se puede concebir y que no se puede ver ni

hacerse ver, monoteísmo, abstracto de lo absoluto e interminable. Este es el desafío de la pintura moderna. Pero ¿cómo hacer ver algo que no puede ser visto? Kant indica, la dirección a seguir nombrando lo informe, que es la ausencia de forma, un índice posible de lo impresentable” (Lyotard, 1988, p. 22).

Si se analiza más en detalle esta reflexión, lo abstracto, es en sí la presentación de lo negativo, de lo que no se puede ver. Sin querer ser insistentes en la lucubración histórica, ciertamente en la Biblia se dice “no harás de Dios imágenes talladas” lo que es una referencia a presentar lo impresentable, se trata de mencionar a Dios sin darle imagen, mencionar la libertad pero sin darle forma, pronunciar el progreso sin retribuirle contornos, se trata así de presentar cualquier imagen de lo abstracto que invoque lo absoluto, de manera que seduzca a la imaginación, puesto que al mismo tiempo lo abstracto y absoluto puede tomar una infinidad de formas.

“No hay así, nada más posible que lo abstracto, no hay nada más inimaginable que lo absoluto. Es precisamente esta distancia a la cual se hace referencia en la condición posmoderna, es decir, que el proyecto moderno no se marchita solamente en lo posmoderno a partir del deshojamiento del proyecto de la ilustración, sino que con éste los pistilos del monoteísmo se fragmentan y se comprimen en pequeñas partículas de polen” (Lyotard, 1988, p. 24).

El posmodernismo, entendido no como el modernismo en su fase final, sino en una etapa naciente, siendo éste un estado constante; por el contrario, la modernidad se plasma como el retiro de lo real en relación con lo sublime, lo presentable con lo concebible. Por otra parte, lo posmoderno se vincula con la nostalgia de la presencia que encuentra el individuo, es decir, con ese recuerdo sentimental de un pasado originario que se extraña y se desea, de manera que a partir de la fuerza e ímpetu y la facultad a concebir lo abstracto e impensable en un espacio efímero de espontaneidad e inmediatez, busca su propia realidad.

La estética moderna es una estética de lo sublime, pero nostálgica; ella permite que lo impresentable sea visto sólo como un contenido ausente, pero que ofrece al lector o al que mira – gracias a su consistencia reconocible– consolación y placer. Ahora bien, sus sentimientos no

forman el verdadero sentimiento de lo sublime, que es una combinación intrínseca de placer y de pena: el placer que se da a la razón excede toda presentación, el dolor que ofrece a la imaginación o a la sensibilidad no están a la medida del concepto (Lyotard).

Para Lyotard, este proyecto moderno de lo universal ha sido completamente destruido. Una prueba de ello es “Auschwitz”, en donde se pudo atestiguar, que la razón no funge necesariamente como vehículo del bienestar humano. La razón puede ser utilizada sistemáticamente para destruir al otro en su proyecto de emancipación y libertad. La razón no prima en los sujetos sociales, sino que es más bien utilizada para generar discursos de legitimación que resquebrajan el sueño universal de la libertad humana.

2.4.2.2 Posmodernidad educativa.

Para el posmodernismo la formación educativa impide la comprensión de un mundo globalizante ya que el lenguaje redundante en atomizante, fragmentando esta comprensión. La función no es propiciar un aprendizaje propio sino la adecuación a formas de comportamiento, como lo sostiene Kant: “se envían al principio los niños a la escuela, no ya con la intención de que aprendan algo, sino con la de habituarles a permanecer tranquilos y a observar puntualmente lo que se les ordena, para que más adelante no se dejen dominar por sus caprichos momentáneos” (Kant, 1985). El saber ya no es considerado el conocimiento de las cosas dadas sino el proceso de formación de competencias “que exceden la determinación y la aplicación del único criterio de verdad, y que comprenden a los criterios de eficiencia (cualificación técnica), de justicia y/o de dicha (sabiduría ética), de belleza sonora, cromática (sensibilidad auditiva, visual), etc.” (Lyotard).

Estas competencias educativas están enfocadas a permitir al estudiante afrontar los retos de la economía a escala mundial, a transformarlo en un ser competitivo y valorado como objeto de mercado, sin que represente un riesgo para la cohesión: “La transmisión de los saberes ya no aparece como destinada a formar una élite capaz de guiar a la nación en su emancipación, proporciona al sistema los *jugadores* capaces de asegurar convenientemente su papel en los puestos pragmáticos de los que las instituciones tienen necesidad” (Lyotard).

Ante este panorama, el posmodernismo propone la fragmentación del conocimiento como una forma de retrotraerse a los elementos sociales; desde esta perspectiva la idea de una verdad absoluta pierde su sentido, ya que como sostiene Bustamante “La especie animal es la homogeneidad, el destino común. La especie humana –y valdría la pena preguntarse si todavía hace méritos para portar ese nombre de especie–, es un extraño conjunto, formado por singularidades que no hacen conjunto” (Bustamante, p. 161). Ante esta afirmación, resulta relevante la propuesta de la escuela activa, la cual ve al niño como el centro de la educación, como el sujeto que por sí mismo aprende y se autoeduca. Por ello, sus teóricos consideran que la educación deberá respetar y promover sus intereses, de manera que se le dé respuesta a sus necesidades, preguntas y motivaciones. Sus ideas, sus intereses y sus actividades deberán ser el motor de la educación. Su palabra tendrá que ser escuchada, sus preguntas resueltas y sus intereses acompañados. La finalidad última de la educación será, para ellos, la de garantizar la felicidad y la socialización del niño, aquí y ahora (De Zubiría, 2006).

El mismo De Zubiría considera que la Escuela Activa fracasó en su intento, ya que subvaloró la lectura al considerar que “los textos debían ser sustituidos por el ‘libro de la vida’, según la acepción de Decroly; al hacerlo, debilita el pensamiento hipotético-deductivo y privilegia un pensamiento excesivamente singular y particularizado”. (De Zubiría). Esta formación enfocada en la individualidad hace que el recurso a los grandes relatos está excluido. Pero, como se acaba de ver, *el pequeño relato* se mantiene como la forma por excelencia que toma la invención imaginativa, y, desde luego, la ciencia.

Por otra parte, el principio del consenso como criterio de validación parece también insuficiente. O bien es el acuerdo de los hombres en tanto que inteligencias cognoscentes y voluntades libres obtenidas por medio del diálogo. Es en esta forma como se encuentra elaborado por Habermas. Pero esta concepción reposa sobre la validez del relato de la emancipación; o es manipulado por el sistema como uno de sus componentes en vistas a mantener y mejorar sus actuaciones. Es objeto de procedimientos administrativos, en el sentido de Luhmann. No vale entonces más que como medio para el verdadero fin, el que legitima el sistema, el poder (Lyotard).

Cuando Lyotard siguiendo a Luhmann enfoca el problema de la educación desde la perspectiva de la teoría de sistemas, encuentra que la enseñanza superior se configura en un subsistema del sistema social “el cual lo que pretende obtener, es la contribución óptima de la enseñanza superior a la mejor performatividad del sistema social. Una enseñanza que deberá formar las competencias que le son indispensables a este último” (Lyotard, 1987).

Por tanto, las Instituciones de educación superior se enfocan en la creación de profesionales útiles al mercado, olvidando su primera intencionalidad, en especial en lo que respecta al carácter humanista y personal del proceso educativo; en efecto, desde la posmodernidad se critica el énfasis practicista de la formación profesional, propugnando por una formación personal y cuasi individualizada del estudiante ya que es este el actor principal del proceso y es quien debe descubrir y reflexionar por sí mismo.

La universidad como centro de desarrollo científico es quien debe adaptarse a las nuevas culturas; aceptando la pluralidad y la diferencia, siendo incluyente y diversa, respetando las diversas concepciones del mundo, para lograr que los estudiantes se adapten y descubran sus propias capacidades e individualidad. La Universidad debe transformarse y adaptarse a los nuevos contextos y en esencia comprender los intereses particulares de quienes en un futuro ocuparan sus aulas. Como lo expresa Lampert (2001) “además de la reproducción de conocimiento, su incumbencia principal es generar ciencia y tecnología, al mismo tiempo que tendrá la tarea de concebir y trabajar la complejidad de los fenómenos y la pluralidad ideológica”. El capital humano es el principal activo de estas Instituciones, razón por la cual la función educativa también incluye el deber de satisfacer las expectativas de sus estudiantes.

Con el cambio de paradigma las instituciones paulatinamente se han encontrado en la necesidad de reformular las estrategias académicas y pedagógicas, reconociéndose aun su limitación en la forma de incorporar nuevas tecnologías y la virtualidad. El siglo XXI llegó de manera abrupta a Instituciones esencialmente medievales y con fuertes estructuras propias de la modernidad; incapaz de satisfacer por una parte las necesidades de una economía dinámica y consumista y por otra las necesidades de jóvenes desarraigados y escépticos respecto de la

necesidad de cumplir el proceso de formación a los procesos productivos, la universidad ha comenzado a dudar de su propia trascendencia como transformadora de la realidad social.

En efecto; los jóvenes han comenzado a encontrar como modelos de éxito y realización a personas que desertaron de la universidad o jamás ingresaron a ella. Se observa que personas como Steve Jobs, Mark Zuckerberg o Bill Gates, no culminaron su proceso académico, resultando altamente exitosos como creativos y empresarios.

Por ello algunas empresas han comenzado a dudar de este proceso formativo, optando por la vinculación de personas con capacidades excepcionales sin educación superior, con la finalidad de formarlos dentro de sus propios sistemas de capacitación. Incluso, algunas empresas observan aspectos como la educación superior o la experiencia laboral como factores que inciden en el rechazo de aspirantes laborales. Para ellos, estos factores no resultan beneficiosos al momento de la contratación ya que implican prejuicios académicos o procesos productivos ya aprendidos que no compaginan con las necesidades propias de la empresa. La educación superior resulta por tanto contraproducente y contraria a las necesidades de las Industrias.

Una educación que promedia entre cinco y quince años de estudios, que se caracteriza por la necesidad de hacer una inversión económica con una tasa de retorno que promedia el doble del tiempo de estudios luego del egreso y que no garantiza competitividad ni realización personal no resulta atractiva para el hombre posmoderno. Por ello, Mora (2006), sostiene que el cambio de contexto exige la realización de reformas en el sistema educativo superior para responder a los nuevos desafíos. Afirma que es necesario cambiar el paradigma educativo, enfatizando en la formación integral de los individuos, desarrollando habilidades metodológicas y conocimientos de carácter práctico que faciliten la aplicación de los conocimientos teóricos.

También considera que las instituciones de educación superior deben modificar los modelos organizativos orientándolos hacia la flexibilidad del sistema. “Esencialmente, el cambio se reduce a abrir las puertas a la sociedad y escuchar lo que ella necesita de las universidades. Esto exige una actitud de servicio social por parte de las instituciones y, sobretodo, de cada uno de sus miembros, especialmente de los docentes que serán los agentes de los cambios” (2006).

Considera que la universidad debe tener un fin funcional social, mediante la democratización de los procesos de admisión y la reducción de costos académicos. Para ello, debe brindársele al estudiante la opción de escoger los saberes específicos que desea aprender, en vez de imponerle las asignaturas académicas que debe obligatoriamente superar. A su vez e indistintamente de los programas académicos, los conocimientos son traducibles a un lenguaje informático, así como a bases de datos que deben ser puestos a disposición de los estudiantes. Así, el estudiante está en capacidad de coordinar su propio aprendizaje y seleccionar según sus apetencias las áreas de conocimiento que desea profundizar.

Si la enseñanza debe asegurar la generación de competencias y el progreso, es necesario que la transmisión del saber no se limite solo al aprendizaje conceptual nemotécnico, sino a la capacitación en procedimientos que permitan mejorar la conexión interdisciplinaria. Una usurpación por parte de una ciencia del campo de otra sólo puede provocar confusiones y ruidos en el sistema (Lyotard).

El reto de la educación de hoy y del mañana, es renovarse para asumir los roles que le corresponden en cuanto a la atención de individuo en su proceso de formación, donde cada uno ejerce su función docente y la importancia de los valores sociales y morales para la convivencia en la sociedad donde participa. Esto exige un compromiso por parte de los actores de la educación involucrados y la sociedad en general, a fin de garantizar un proceso educativo más humanista pensando en la superación del individuo desde su propio ser y proyectándose a los demás.

En el entorno de la educación actual, es trascendental retomar los valores para orientar el actuar de las personas, comprometerse para alcanzar y rescatar las pautas y lineamientos indispensables para la convivencia social. Esto conlleva a plantear una orientación por parte de los docentes e investigadores educativos que conduzca a un nuevo sentido y significado de la educación, como una visión que tome en cuenta la dimensión ético-moral debido a que es a través de la educación es que cada individuo se hace más humano reconociendo y respetando al otro en su integridad, definiendo los términos de la Otredad.

Es por ello por lo que se debe reconocer la importancia del docente como facilitador de aprendizajes y su gran responsabilidad, se centra los valores, la ética y la moral, debido a que la orientación de lo educativo se concentra en brindarles a las personas la posibilidad de establecer sistemas de convivencia social, donde se respeten la especificidad de cada uno y se rescate el enfoque de lo colectivo. En esta etapa el docente ejerce el rol de facilitador que le corresponde en esa interrelación con el estudiante, donde se debe tener presente que existe un elemento valorativo, que no sólo implica que se eduque en valores sino también la influencia de sus propios valores en la toma de decisiones y en la forma como conduce su profesión.

El docente a través de su quehacer diario tiene la oportunidad de impactar en el entorno mediante sus acciones, teniendo una carga de subjetividad debido a que su trabajo se centra en un intercambio con los otros actores socioeducativos. Esta interrelación se enmarca en un sentido y significado ético y moral, la interacción entre el docente y los estudiantes involucra una intencionalidad, su contexto emocional, sus valores en un encuentro de carácter intersubjetivo (Colom 1993).

La sociedad está solicitando cada día, más personas capaces de adaptarse a la mezcla de situaciones de vida moderna; como a la constante innovación tecnológica que poco a poco va cambiando roles, hábitos y costumbres; el hombre a través de la educación deberá ser capaz de controlar estos cambios y al mismo tiempo implementar otros nuevos para así dar soluciones a problemas nuevos emergentes, deberá saber vivir en esta sociedad en constante devenir de cambio en todos los aspectos de la vida diaria. Ello presupone afirmar que una educación para el cambio implica profundizar en la individualización, ya que las soluciones adaptativas se encuentran en los propios recursos mentales e intelectuales del sujeto, más que en estrategias generalizadas, o en viejos modelos, esquemas y valores externos al sujeto, que han sido hasta ahora las grandes objetivos y orientadores de la acción educativa.

Deberá plantearse una cultura educativa que mire fundamentalmente al futuro y no debe quedarse en la transmisión de la cultura del pasado, ser la observadora de la historia en las nuevas generaciones, ni comprensiva con el presente, ya que éste no es perdurable; el presente, el momento, el ya y el ahora, deben servir como mecanismo didáctico para explicar el cambio y

conseguir así el objetivo prioritario de la educación: la movilidad, la adaptación a lo nuevo, a lo cambiante, por lo que la educación se plantea como el instrumento-guía que oriente a las generaciones sobre las perspectivas del futuro. Ello implica transformar la escuela en verdaderos laboratorios de simulación; así, los medios informáticos, las técnicas de juegos, la planeación y la prospectiva, se presentan como los pilares en donde fundamentar la acción docente, acción docente que a partir de ahora no podrá ya descansar por más tiempo, y exclusivamente, en los profesionales de la educación (Colom 1993).

El futuro pide una democratización educativa en el sentido de que un grupo profesional no puede responder ni responsabilizarse de un reto tan importante y complejo cómo es y será la educación para un futuro instalado en la innovación. Se trata, en definitiva, de delinear una escuela abierta, flexible y completamente integrada e interrelacionada con las necesidades de la sociedad, a fin de capacitar para ofrecer soluciones; de esta forma, se vislumbra también la necesidad de que la sociedad se incluya y se integre en la escuela ofreciendo y aportando sus servicios en aras a una mejor y más realista formación. Así, los diversos profesionales, los expertos o especialistas, adquirirán capacidad docente, en vistas a lo que debe ser el sentido último de la escuela: ser fuente de información y enseñar a utilizarla; la eficacia se definirá, exactamente, por esta cualidad, o sea, por la capacidad de gestionar y actualizar la información (Colom 1993).

Asimismo, todo ello implica insistir en las nuevas relaciones que forzosamente deberán establecerse entre familia y educación, ya que aquellas tendrán de cada vez, un papel más activo e importante al implicarse directamente en los procesos de formación, y al convertirse el hogar, gracias a las nuevas tecnologías, en un centro de educación permanente; por otra parte, las escuelas irán asumiendo el papel de formadoras de padres a fin de que los niños, desde pequeños, puedan recibir atención educativa adecuadamente orientada, sin necesidad, por tanto, de ingresar en los sistemas públicos escolares.

Una verdadera formación deberá ser integral y eficaz, cambiante, adaptada a las diversas circunstancias vitales y orientada a la única estrategia que de hecho puede preparar para el cambio constante: aprender a aprender. En consecuencia, un analfabeto será aquel que no sepa

dónde ir a buscar la información que requiera en un momento dado para solventar una problemática concreta. La persona formada no será la poseedora de conocimientos inamovibles sino aquélla que en función de sus capacidades sepa conocer –buscar– lo que precise en cada momento.

La sociedad tecnológica y la democratización que del saber realiza la tecnología, obvia ya de principio cualquier decisión sobre las desigualdades primarias entre los hombres. La educación pierde el sentido igualitario entre las clases sociales, porque efectivamente se avanza a un mundo sin clases; ahora bien, lo que nadie puede afirmar, es como desaparecerán las clases existentes hoy en día. Se concibe la tecnología como un instrumento para mejorar al hombre, pero nunca se plantean las oportunidades a las clases menos favorecidas, para incorporarlas al mundo de la formación permanente y de autonomía individual (Colom, 1993).

2.4.2.3 *Los metarrelatos y microrrelatos.*

Es Lyotard (1987) quien introduce los términos relato y metarrelatos, para referirse a los discursos propios a nivel ideológico, social, político o científico en la modernidad. Es una narración argumentativa con pretensiones justificadas de creencias explicativas de instituciones, la sociedad o la cultura. Lo que caracteriza al metarrelato es su carácter político y totalizante, que busca la imposición de un punto de vista a una comunidad o sociedad específica como verdad absoluta develada. Por ello, en oposición al metarrelato aparecen los microrrelatos o narraciones literarias, cuya fuerza argumentativa proviene de la credibilidad que se genera dentro de un contexto específico, individualista e inmediato.

Los metarrelatos a que se refiere la condición posmoderna son aquellos que han marcado la modernidad: emancipación progresiva de la razón y de la libertad o catastrófica del trabajo (fuente de valor alienado en el capitalismo), enriquecimiento de toda la humanidad a través del progreso de la tecnociencia capitalista, e incluso, si se cuenta al cristianismo dentro de la modernidad (opuesto, por lo tanto, al clasicismo antiguo), salvación de las creaturas por medio de la conversión de las almas vía el relato crístico

del amor mártir. La filosofía de Hegel totaliza todos estos relatos y en este sentido, concentra en sí misma la modernidad especulativa (Lyotard, p. 29).

Por tanto, los metarrelatos son discursos propios, fundados por la fe absoluta en la razón y sustentados en el oscurantismo medieval y la necesidad de imponer las estructuras educativas de conocimiento al igual que los métodos de la ciencia como si fueran dogmas inquebrantables. Así, el principio de libertad se ha impuesto como dominante de las sociedades modernas, permitiendo que en su nombre se sometan sociedades enteras, aún en contra de sus propias tradiciones y cultura.

La modernidad que está marcada por los metarrelatos y que no son más que una autonomía progresiva de la razón y la libertad de independencia creciente del trabajo –basado en el capitalismo–, para el enriquecimiento de la humanidad a través del progreso de la tecnología y la innovación, inclusive, se tiene en cuenta al cristianismo dentro de la modernidad –opuesto a la tradición antigua–, contempla la salvación y la conversión de las almas, por medio del relato salvador cristiano del amor mártir y el sufrimiento. La filosofía de Hegel integra todos estos relatos y concentra en sí misma la modernidad especulativa (Lyotard).

Estos metarrelatos no son mitos en el sentido de fábulas; su finalidad es justificar las instituciones y las prácticas sociales, políticas, las leyes, la ética y la manera de pensar. Pero, a diferencia de los mitos, los metarrelatos no buscan la legitimidad en un acto originario inicial, sino en un futuro que se ha de producir, es decir, una Idea realizable –de libertad, de conocimiento, de colectivismo o de progreso–, posee un valor auténtico porque es universal, que orienta todas las realidades humanas y culturales, y da a la modernidad su característica fundamental; dicho proyecto, es el que Habermas considera aún inacabado y que debe ser retomado y renovado (Lyotard, 1987, p. 30).

Esa necesidad totalizante de los metarrelatos, que se impuso como dogma hasta mediados del siglo XX –perdiendo vigencia en la posmodernidad–, sustentados en su propia legitimación, redundó en sociedades unidimensionales y en formas de totalitarismo agobiante. Los metarrelatos son narraciones que están en todas las culturas y sociedades, y que tienen la

finalidad de dar una visión integrada y coherente, donde tengan explicación los diversos aspectos –a menudo contradictorios de la realidad–, y tienen la función de hacer aceptables las normas por las que se rige una sociedad o cultura y ejercen la función de dar cohesión al grupo y legitimar el sistema de valores e ideales de dichas sociedad o colectivo. Hay que dejar los metarrelatos como narraciones argumentativas, y develar su peligrosidad, porque detrás de estas se esconde el uniformismo total y la alienación del individuo (Lyotard).

Los metarrelatos han servido como instrumentos de justificación que permiten la comprensión de la realidad, entendida esta como si fuere una e indivisible; gracias a estos la modernidad se permitió dar sentido al mundo interpretando los sucesos bajo reglas y parámetros generales e igualitarios. Sin embargo, este alto grado de homogeneidad desdice de la complejidad que le es propia a la existencia y desconoce las múltiples historias significativas que se entretajan de bajo de dicha categoría de relato.

La realidad no se presenta de manera general y cada individuo y sociedad percibe el mundo de manera diferente, es por ello por lo que aparecen los microrrelatos –en la posmodernidad–, que revalidan la subjetividad, en contraposición a las verdades absolutas de los metarrelatos y sus preceptos universalizadores; es así como el hombre afirma su propia relevancia por medio de sus propias vivencias comprensión del mundo.

Los microrrelatos resultan narraciones particulares de vivencias y experiencias individuales, sin pretensiones de verdad o de racionalidad. Simplemente refieren a los conocimientos adquiridos dentro de un contexto específico, filtrados por la visión subjetiva del individuo. Así, los microrrelatos resultan fragmentarios e incidentarios ya que se nutren de la realidad en cómo se vive la vida. Al estar conectados con la vida, los microrrelatos se agotan con la existencia. Es decir que la realidad se vive en y para el presente, extinguiéndose toda ilusión utópica de un mundo trascendente e inmaculado. La esperanza en el futuro o la nostalgia por el pasado no pasan de ser fantasías inútiles que no permiten asimilar el presente inmediato. Por ello Lyotard sostiene que no hay nada que esperar; el punto final de la historia se agota con la existencia de cada individuo.

Si esto es así, la educación perdería todo su sentido. Los individuos limitarían sus narraciones a reproducir solamente sus propias experiencias y vivencias, lo que implicaría esencialmente una vuelta a los estados inferiores a la civilización. Las sociedades devendrían en pequeñas aldeas, aisladas unas de otras. Los metarrelatos en que se fundan los discursos de la posmodernidad desaparecerían sin dejar huella alguna en las futuras posibles sociedades.

2.4.3 El pensamiento complejo.

2.4.3.1 El paradigma de la simplicidad.

Sostiene Morin que uno de los problemas esenciales del conocimiento científico en nuestro tiempo es el paradigma de la simplicidad, el cual permite el conocimiento fragmentario y relativo; así, sostiene que a pesar de los avances y conocimientos en diversas áreas (física, biología, psicología, etc.) paralelamente la ignorancia, el error y la ceguera son elementos comunes que avanzan en la sociedad actual (Morin, 2007). A la par de cada avance surge una nueva manera de concebir erróneamente el mundo fundado esencialmente en la fe ciega, en la tecnología y el progreso. Este paradigma ha dominado los procesos educativos, los cuales se han caracterizado por la fragmentación del conocimiento y la falta de articulación, no solo entre las diversas áreas del aprendizaje sino incluso entre los niveles de educación. La sabiduría, sostiene Grinberg, no es expansiva sino reduccionista, “uniformización de una ignorancia prepotente” (Grinberg, 2005) Así, asignaturas como la matemática no son correlacionadas con gimnasia y ni siquiera con la biología.

Este paradigma se encarga de poner orden y sistematizar el universo: Ve lo uno y lo múltiple, pero es incapaz de ver que lo uno puede, al mismo tiempo, ser múltiple (Morin, 2007). La forma en que se nos da el conocimiento científico obedece a una sistematización de los fenómenos que se ha caracterizado por la búsqueda de la univocidad, de una Ley única que abarque la totalidad. Hemos estado en la necesidad de especializar los conocimientos, separándolos de otros que consideramos ajenos, más no superfluos. La hiper-especialización es la característica predominante en la educación de la posmodernidad, en la cual lo relevante es la adquisición de

competencias básicas y específicas, todas ellas con fines determinados fundados en reglas de mercado.

Esto obedece al paradigma de la simplicidad. Para Boggino este paradigma ha impregnado el sistema educativo en todos y cada uno de sus diferentes niveles al “no permitir ver que lo uno y lo múltiple son dos caras de la misma moneda, que son parte de un mismo proceso en el que lo uno y lo múltiple interretroaccionan” (Boggino, 2014, p.18). La educación moderna se enfoca en la enseñanza de la parte que a cada uno le corresponde

La raíz del déficit en el conocimiento dado surge en el mismo proceso de selección de la información, el cual, según la visión heliocéntrica, se encuentra determinado en cuatro operaciones supralógicas a saber: (i) separación, (ii) unión, (iii) jerarquización y (iv) centralización. (i) La operación de separación obedece a la desarticulación de los conocimientos en sus elementos constituyentes; (ii) La unión en la asociación e identificación de elementos; (iii) la jerarquización en la asignación de relevancia, y (iv) la centralización en la organización del conocimiento en torno a un núcleo de nociones maestras (Morin, p. 28).

De estas operaciones Morin destaca los principios que conforman el paradigma de la simplificación (disyunción, reducción y abstracción) los cuales afirma dominan el mundo actual y devienen de la separación entre conocimiento filosófico y conocimiento científico. Al obrar esta separación la ciencia abandonó la capacidad de reflexionar sobre sí misma. Como consecuencia de ello, la ciencia moderna se encontró ante la imposibilidad de reconjugar los elementos, encontrando como solución para la comprensión de los fenómenos y la realización del proceso inverso, esto es, la simplificación; de allí surgen los procesos de especialización y las teorías reduccionistas del conocimiento, las cuales confluyen hacia los paradigmas de la hiperealidad. Surge la ruptura entre lo uno y lo múltiple: el pensamiento simplificante “o unifica abstractamente anulando la diversidad o, por el contrario, yuxtapone la diversidad sin concebir la unidad (Morin, p. 30).

De esta ruptura surge lo que Morin denomina la inteligencia ciega. Esta consiste en la incapacidad de los hombres de asociar elementos disjuntos, integrar los diversos elementos que

recrean las realidades múltiples. Así, las realidades sociales son estudiadas por separado y la comprensión de las áreas de conocimiento se da en forma desarticulada (Boggino, p. 19). La complejidad se asume como una abstracción. Por ello sostiene López. “El paradigma simplificante que ha impedido integrar todos los aportes de la ciencia y la técnica actuales, en un esquema unitario sobre el mundo, la vida y el hombre” (López Ramírez, 1998).

Este esquema unitario ha llevado no solo a la hiperfragmentación del conocimiento sino también ha permitido la falta de reflexión respecto de la ciencia misma: “el paradigma de simplicidad (disyunción y reducción) domina a nuestra cultura hoy (...)” (Morin, 2004). Se asimila el qué, pero no se responde al para qué de la ciencia. Es una ignorancia dotada de suficiencia toda vez que el individuo cada vez tiene mayor acceso a los medios de conocimiento, pero a su vez no logra otorgar sentido al mismo. Al respecto sostiene Morin que dicho conocimiento, por pertenecer a un paradigma ya desueto, resulta peligroso al fundamentar el actuar. Estamos inmersos en una sociedad integrada por seres vacuos que se arrogan su propia credulidad y eficiencia.

La creencia ciega en la ciencia, la tecnología, la mass mediatización de la información, incluso el mismo sistema liberal fundado en el individualismo de los derechos, ha llevado a la ruptura de los relatos integrados, "a una inteligencia ciega en la ciencia, inteligencia parcelaria, compartimental, dispersiva que rompe el conjunto, es inteligencia miope, présbita y ciega." (Morin, 1993). Esta inteligencia resulta por ende frágil y superficial, habita un mundo técnico y determinista, piñones de una maquina derruida y obsoleta.

Por ello refiere López Ramírez que el objeto inicial del cambio en el paradigma consiste en retornar al sentido inicial del término enciclopedia *-paideia-*, “aprendizaje que pone el saber en ciclo, o sea que se trata de enciclopediar, es decir, aprender a articular los puntos de vista disjuntos del saber en un ciclo activo” (López Ramírez). Como se ha dicho, la *paideia* más que pretender alcanzar un saber absoluto pretende articular los diversos saberes en torno a un principio básico fundamental, cuya característica es la circularidad. Por ello, la reforma educacional debe pretender articular los saberes “en los conocimientos cruciales, los puntos

estratégicos, los nudos de comunicación, las articulaciones organizacionales entre órbitas disjuntas” (López Ramírez).

2.4.3.2 El paradigma de la complejidad.

Cuando Morin formula la pregunta: ¿qué es la complejidad?, este afirma que en un primer estado “esta debe entenderse como un fenómeno cuantitativo, una cantidad extrema de interacciones e interferencias entre un número muy grande de unidades” (Morin, 2007). Sin embargo, mas adelante aclarará que dicha definicion resulta limitante toda vez que la complejidad abarca la incertidunbre, la indeterminacion y los fenomenos aleatorios (Morin).

Toda organización que se encuentre estructurada y que conforme un sistema se encuentra a su vez atada a grados de incertidumbre y aletoriedad. Por ende, lo que caracteriza a los sistemas abiertos es la posibilidad intrinseca de su propia imprecision. Incluso, los sistemas logico matematicos son incapaces de reproducir la fenomenologia de la complejidad al no lograr articular sus postulados formales con los hechos de un mundo cambiante, se encuentra limitado por cuanto no permite constatar, justificar, ni predecir. Si bien la logica ofrece esquemas, no permite efectuar razonamientos que den cuenta de los aspectos materiales de la realidad (Atienza, 2006).

Lo que resulta relevante de la concepcion compleja es la integracion entre los diferentes universos y la interrelacion de sus elementos, los cuales resultan interdependientes en dicha materialidad, siendo la comunicación el conector entre sus partes. Como bien lo sostiene Morin, no existen fronteras en el territorio sino solamente en el mapa; asi, cada ciencia es capaz de abarcar y subsumir otras, en la medida que se complejize la mirada que desde dicha ciencia fundamentadora se efectúe (Morin, 2007).

Resulta por tanto indisoluble el individuo respecto del mundo que lo circunda; el mundo nace con el hombre y se extingue con éste, más allá de su propia perduración. El reduccionismo propio de la teoría posmoderna resulta por ende simplificador en exceso, incapaz de comprender la exterioridad como un todo. A su vez la teoría del mundo de la vida resulta abarcadora de la

exterioridad, pero no logra conectar la complejidad inherente en el individuo, la conciencia de sí, con lo exterior y su imprevisibilidad. Como bien lo expresa el autor de marras: “Pero el sujeto emerge en sus características existenciales que desde Kierkegaard, han sido subrayadas. Lleva en sí su individualidad irreductible, su suficiencia. (...) lleva en sí la brecha, la fragmentación, la perdida, la muerte, el mas allá” (Morin, 2007).

Como ha sido dicho, la educación de la modernidad se ha caracterizado por la fragmentación del conocimiento. El inicio de esta ruptura se afirma surge en el momento en que el objeto es disociado del sujeto y se afirma la imposibilidad de conocer al primero. Así lo sostiene Kant cuando afirma: “El razonamiento a priori se aplica a los fenomenos y, en cambio considera la cosa en sí misma, si bien real por sí, como desconocida por nosotros” (Kant, 1996). Esta disyunción afirma Morin, resulta en la anulación reciproca. En efecto, con la modernidad se da la posibilidad de la objetividad científica mediante la separacion de quien piensa respecto de lo que es pensado. El racionalismo excesivo nos ha llevado no solo a la pretension de comprender lo externo sino ademas a la incomprension ante nuestro fracaso. Redujimos la existencia a fórmulas y el aprendizaje a su repetición memorística. La ciencia nos resulta objetiva y casi insuperable, metódica y racional, totalizante y plena.

Sin embargo, la dualidad sujeto-objeto resulta reduccionista e insuficiente. Lo que caracteriza al objeto en la dualidad es su implícita auto limitación, en el entendido que observamos al objeto como un sistema cerrado del cual solamente conocemos su superficie, desligado de la universalidad. El sujeto a su vez se encuentra circunscrito a su propia comprensión metafísica, la cual está mediada por su auto observación. Así, el sujeto que aprende no es más que el sujeto que conoce, el sujeto que solo ve su propio reflejo.

Sin embargo, sostiene Morin que el universo inicia como una desintegración que se organiza; es el azar, la aletoriedad, la que permite que se de un proceso organizativo. “Podemos decir que el mundo se organiza desintegrándose. He aquí una idea compleja” (Morin). Sin embargo, lo que caracteriza el ulterior desarrollo, resulta de la contraposición entre las dos variables propias de toda lógica de primer orden; es decir, la paradoja; el surgimiento de la afirmación a partir de la

propia negación, la contradicción como resultante fundamental y elemento definitorio de la existencia.

Como lo expone Deleuze, las paradojas van en dos sentidos a la vez. Las paradojas de sentido son esencialmente la subdivisión al infinito y la distribución nomada, haciendo imposible una identificación (Deleuze). Así, en la paradoja se pondrá el acento algunas veces en un elemento, otras veces en el otro, o en el resultante de entre ambos. Si bien la paradoja es lo contrario al buen sentido, tampoco puede entenderse como lo opuesto, toda vez que la paradoja abarca ambos sentidos como ha quedado ya dicho. Lo potente de la paradoja es su capacidad de mostrar que se puede ir en dos sentidos a la vez. La coexistencia entre los principios, los objetos y los órganos opuestos, como necesarios para la pervivencia.

Para superar esta contradicción y comprender la complejidad, Morin propone tres principios, a saber:

- a. Dialogico: Consiste en la unión de dos procesos lógicos que resultan necesarios y antagonistas (orden-desorden).
- b. Recursividad organizacional: Proceso en el cual los productos y los efectos son a la vez causas y productores de lo que los produce.
- c. Hologramático: El menor punto contiene casi la totalidad de la información del objeto representado.

Estos principios permiten comprender las relaciones entre el individuo y la sociedad. Estamos inmersos en los procesos sociales y nos vemos abocados a observarnos desde el interior pero también desde el exterior. Es una relación de aprendizaje Input-Output en el cual el observador se integra en la concepción y a su vez la concepción se integra a la observación.

Sostiene López Ramírez que es aquí donde se plantea la verdadera reforma de Morin, que consiste en una dialógica compleja que permitiría lograr la producción de alteridad, entendida

como la diferenciación en los aspectos cualitativos del conocimiento. Para lograr la alteridad, Morin considera necesario acudir a los siguientes principios operadores (Morin, 1993):

- a. Principio del bucle retroactivo: Rompe con la causalidad lineal simple, de modo que los efectos retroactúan sobre las causas modificándolas, surgiendo así una causalidad en bucle.
- b. Principio sistémico-organizacional: Vincula el conocimiento de las partes con el conocimiento del todo.
- c. Principio hologramático: No solo las partes están del todo, sino que el todo está en el interior de las partes.

Esto da como resultado la multidimensionalidad. Una visión establece que todo conocimiento concreto se encuentra ligado a las otras dimensiones, que parte de la idea que todo es solidario entre sí, todo se encuentra intimamente relacionado, pero que esencialmente nos liga y condena al principio de incertidumbre, el cual nos expresa con claridad que nunca podremos tener un conocimiento absoluto y total, que estamos circunscritos a nuestra propia fabilidad, que el universo es caos y solo el comprende su propia forma de organización.

Por tanto, el inicio del redireccionamiento en materia educativa debe ser hacia dicha multidimensionalidad. Se hace necesario que en el proceso se comprenda y asimile la posibilidad de la incertidumbre y se entienda que los resultados han de ser aleatorios, que los sujetos son diversos y en especial que posibilidades como el fracaso y el éxito en la labor no siempre depende de la voluntad de los agentes.

2.4.3.3 Sujeto y aprendizaje.

La educación moderna se encuentra estructurada en torno a la formación en competencias, haciendo énfasis en aquellas que le permitan al individuo ser competitivo en el mercado laboral. Esta formación privilegia por tanto aquellas competencias individuales que facilitan el ascenso

en la escala económica y social. Desde esta perspectiva y en principio, no existen conflictos reales que afecten al individuo, ya que siguiendo el principio de utilidad las personas obrarían de conformidad a sus conveniencias personales, es decir lo que resultare más útil.

Esta tesis en su fundamento fue expuesta por John Stuart Mill, quien en el ensayo sobre la libertad afirmaba: “El credo que acepta la utilidad, o el principio de mayor felicidad como fundamento de la moral, sostiene que las acciones son justas en la proporción con que tienden a promover la felicidad; e injustas en cuanto tienden a producir lo contrario de la felicidad” (Mill, 1984). En este orden de ideas, la sociedad es un constructo que deviene de la búsqueda individual de la felicidad, de donde resulta que solo llamo justo a aquello que me convenga o promueva mi felicidad e injusto a aquello que me cause infelicidad.

Este principio moral debe entenderse ligado a la segunda tesis fundamental de Mill, la cual sostiene que la utilidad es la búsqueda del más valioso resultado favorable, de donde resulta que los individuos deben ser educados en miras de lograr la máxima utilidad en sus actos para que de esta manera obtengan su mayor felicidad.

En un sentido similar pero sin el componente utilitario Fichte formula el principio fundamental de su filosofía: “la existencia de un principio primero, de un yo que se pone a sí mismo como sujeto absoluto y fuente de todo saber y de toda realidad, y solo en este ponerse a sí mismo existe y hace existir a todo lo demás” (Fichte, 1994). Así, la labor del educando se traslapa en un creador de imágenes y vivencias que vivifica al educando. Para él “la educación debe penetrar en la raíz de los impulsos y movimientos vitales reales” (Fichte), permitiendo la formación de verdaderos hombres, convirtiendo a esta educación en parte constitutiva personal de los mismos. Es el hombre quien debe explorar los vestigios del mundo a fin de lograr estructurar su propio ser. Expresa Fichte: “el hombre solo puede apetecer aquello que ama; el amor es el impulso único y al mismo tiempo infalible de su querer y de todas las emociones e impulsos vitales” (Fichte).

Por ello se consideraba necesario retornar a la relación entre pensamiento y actividad como formas coincidentes, ya que para Fichte “en el fondo son la misma vida absoluta” (Fichte.). No

puede afirmarse la ruptura entre pensamiento y actividad o la supremacía de una respecto de la otra, por cuanto el pensamiento en su forma pura se sustrae a los contenidos concretos o determinados, como bien lo sostiene Kant: La razón pura abstrae los objetos respecto de la razón, no los distingue; se ocupa de la mera forma del pensar (Kant, 2012, p. 68). A su vez, la actividad pura desligada de la razón diferenciadora se convierte en mera especulativa, en razón a la ruptura existente con el principio de causalidad, como bien lo sostiene Kant: “Del concepto de un motor surge el de un interés, que nunca es atribuible a un ser como no tenga razón” (Kant, 1996). Para este pensador, la razón especulativa está ligada con la razón práctica, en la medida en que esté fundada a priori con la razón pura; de estar desligadas, la razón especulativa perdería su carácter fundamental, cuál es su practicidad (Kant, 1996).

A partir de esta fundamentación de la individualidad deviene como resultado lógico el constructo de lo posmoderno. En efecto, si la felicidad es una búsqueda de carácter individual que obedece a las conveniencias de carácter personal y, si la razón hace una abstracción del mundo exterior, entendiendo que el mundo exterior no existe en la materialidad sino que tan solo es una invención del cerebro humano (Llinás, 2005), de aquí se desprende que la realidad es tan solo lo que el yo individualmente considerado interpreta de acuerdo al principio de utilidad en aras de optimizar el bienestar propio¹⁰. Así, el mundo exterior se reduce a la vivencia inmediata y la verdad a lo que cada quien considera válido según sus creencias, surgiendo así el principio de incertidumbre generalizada, no solo frente a lo porvenir sino además ante la misma existencia humana.

El mundo de la vida considera que no es posible negar la existencia del mundo exterior a partir de la aceptación de la imposibilidad de su total conocimiento. El avance de la ciencia se ha debido precisamente a la curiosidad humana enfocada en la necesidad de comprender racionalmente lo que lo rodea. Mas allá de las limitaciones del individuo existe un mundo que nos es ignorado y que continua su devenir mas allá de si lo comprendemos o no. El que consideremos que por su desconocimiento no existe una realidad ajena no implica que los eventos que acaecen en la exterioridad no afecten la existencia humana y de contera, al

¹⁰ Entendiendo que Llinás incluso duda de la existencia del yo, toda vez que para él la conciencia del sí tan solo obedece a una sumatoria de células que luchan por su supervivencia.

individuo. Puede ser que a la persona que reside en una aldea ajena a toda civilización no le resulte relevante el conocimiento de la teoría del cambio climático, pero es un hecho que por más allá que este de su comprensión, su existencia se verá afectada por el hecho del cambio.

El cambio de paradigma consiste por tanto en aceptar el principio de incertidumbre generalizada, en aceptar lo insuficiente e incompleto de una y otra noción. Al respecto sostiene Morin: “El sujeto debe permanecer abierto, desprovisto de un principio de decidibilidad en sí mismo; el objeto mismo debe permanecer abierto, por una parte sobre el sujeto, por otra parte sobre su ambiente, el cual, a su vez, se abre necesariamente y continua abriéndose más allá de los límites de nuestro entendimiento” (Morin, 2007). Si bien los límites impuestos por los sistemas educativos clásicos se han caracterizado por el determinismo y el causalismo, la misma búsqueda del conocimiento ha llevado a un debilitamiento de los fundamentos teóricos y científicos vigentes hasta entonces: “El principio de explicación de la ciencia clásica excluyó el alea, para no concebir más que un universo estrictamente determinista. Pero desde el siglo XIX, la noción de calor introduce desorden y dispersión en el corazón mismo de la física, y la estadística permite asociar el azar a nivel de los individuos, y la necesidad a nivel de las poblaciones. Es así un universo donde se combinan azar y necesidad.” (López Ramírez).

Resulta por tanto relevante superar la noción academicista de la perfectibilidad del conocimiento. Si bien se enseña que el conocimiento científico se funda en el carácter paradigmático de los conceptos, este a su vez se caracteriza por su sistematicidad y noción de completitud, aprendizaje que deviene en doctrinal. La enseñanza es dada a partir de estructuras rígidas, sistemas ortodoxos y métodos dogmáticos. La misma evolución ha sido vista como un proceso más o menos sistémico organizacional, en el cual la misma naturaleza parece haber seguido un plan prefijado tendiente a lograr un resultado previsto. Sin embargo, al respecto sostiene Morin: La evolución ya no puede ser un simple proceso ascensional, debe ser al mismo tiempo degradación y construcción, dispersión y concentración” (Morin).

Este esquema ascensional es imitado por el sistema educativo. El educando deviene en un objeto pasivo de asimilación y capacidad de repetición, asimilación de reglas y repetición de conceptos. La homogeneización es la característica fundamental de los educandos, quienes a

pesar de sus diferencias comparten los mismos fundamentos en su racionalidad (Marcuse, 2012). Sobre el mismo asunto expresa López Ramírez. “La complejidad ha sido tomada sin embargo en forma negativa en el pensamiento occidental al haberse apoyado en el modelo Newtoniano de la ciencia y en un sistema educativo que se mueve aún en el horizonte de la ciencia y técnicas heredadas del siglo XIX, que abstraen, sustraen, no ve la sistematicidad y multidimensión de los fenómenos, y por ello privilegia lo calculable y formalizable, impidiendo ver las cosas en su contexto, disociándolos del complejo” (López Ramírez).

No se brindan herramientas que permitan al educando abordar teorías desde perspectivas diferentes mediante análisis alternos, que conduzcan a resultados inciertos y absurdos. Y es que esta idea repugna a un sistema fundado en la hoja de respuestas correctas, en el cuales no existe la posibilidad de cuestionarse su propia validez y fundamento. Un sistema que propugna por la eliminación de las contradicciones, ya que estas son tomadas como formas de pensamiento erróneo. Sin embargo, como bien lo sostiene Gómez Dávila, algunas veces las aparentes contradicciones no son más que reflejos de un pensamiento más profundo (Gómez Dávila, 2012)

La propuesta no consiste en ignorar a la razón como instrumento necesario que permitiría alcanzar el conocimiento; al fin y al cabo “la razón corresponde a la voluntad de tener una visión coherente de los fenómenos, de las cosas y del universo. La razón tiene un aspecto indiscutiblemente lógico” (Morin, 2007), sino en hacer uso de esta otorgándole un mayor alcance en su comprensión y aplicabilidad, siendo conscientes de sus propias limitaciones.

No se trata de ignorar la posmodernidad por el hecho de considerar que sus postulados redundan en una destrucción del conocimiento racional posible ni de demeritar el mundo de la vida por considerar que sus tesis están en desuso. Se trata de conciliar ambas visiones para propugnar por una visión integral que permita la armonización entre formas de concebir el rol social.

Para ello recurre a la noción de circularidad de las ciencias rechazando tanto la simplificación de lo complejo como la reducción a conceptos maestros, concibiendo lo existente como la doble cara de Jano, esto es, dos verdades opuestas que se complementan.

Entonces, tenemos dos vertientes esenciales en materia de educación: por una parte esta la necesidad de concebir la educación como una actividad permanente del educando, pero por otra está la educación como vehículo para alcanzar la felicidad.

El problema ético nace en el momento en que lo público irrumpe en los individuos, llevándolos a cuestionar la búsqueda de su propia satisfacción en aras de lo que conviene a todos. Para asegurar el bienestar general, la ruta a seguir no es la expuesta por Stuart Mill sino que es menester sacrificar el ámbito de lo privado por medio de la solidaridad.

La cuestión debe reformularse en términos de conciliar la formación por competencias con la reflexión sobre la conflictualidad de la complejidad social, a fin de potencializar en el estudiante su capacidad de reflexión y problematización de las realidades divergentes a la suya.

Este tipo de reflexión debe generarse a partir de la formulación de problemáticas de carácter ético, y en especial desde dos perspectivas, a saber: la ética mínima, vista como la reflexión desde el actuar público, esto es, respetando las reglas sociales y solidarizándose con las realidades diferentes. Esta perspectiva debe permitir al educando discernir la conveniencia social de las decisiones que adopten en el ejercicio de su profesión.

Esta ética está fundada en cuatro principios fundamentales (Cortina, 2006) los cuales son:

- a. Principio de la no maleficencia: establece que no se debe causar daño o perjuicio deliberadamente a otro por acción u omisión, así se afirme que se obedecieron órdenes.
- b. Principio de beneficencia: establece que se deben respetar los ideales de vida de cada persona.
- c. Principio de autonomía: toda persona debe ser informada de las consecuencias de una acción o procedimiento para su vida futura.

- d. Principio de justicia: afirma que deben repartirse equitativamente las cargas y beneficios entre los miembros de la sociedad.

A partir de la interiorización de estos principios, los educandos desarrollarán competencias que les permitirán considerar al otro como sujeto de decisión, otorgándole valor no solo como persona capaz de tomar decisión sino también como alguien que piensa y ve su mundo de forma diferente. Resulta por tanto relevante la formulación de ejercicios de actuación moral, ya que estos le permite al estudiante colocarse en la posición de otro y cuestionar sus propios fundamentos éticos.

La segunda perspectiva a abordar consiste en la construcción de dilemas morales, entendidos estos como escenarios didácticos que plantean incertidumbres frente a la manera como debe actuar una persona en una situación conflictiva real o hipotética.

Los estudiantes deben comprender que toda decisión implica un sacrificio y que en cuestiones morales las decisiones que se adopten pueden afectar bienes igualmente valiosos, o a grupos sociales relevantes. El vivir acorde con las normas morales imperantes no simplifica la toma de decisión como algunos consideran, sino complejiza el rol social en el entendido que los valores son normas que comúnmente colisionan y obligan al individuo a cuestionar su conciencia.

Es importante que el estudiante pueda diferenciar diferentes códigos morales y sepa identificar cuales ha interiorizado en su propia vida, para que logre discernir los elementos que determinan la toma de su decisiones. Como se ha visto, el condicionamiento del infante es un elemento decisivo en la formación de la personalidad, situación que conlleva el que las personas en su mayoría adopten decisiones sin tener suficiente conocimiento de dichos condicionamientos, los cuales explicarían la razón de ser de la toma de decisión.

De esta manera, la fundamentación del sistema educativo deben involucrar elementos reflexivos que le permitan al estudiante conocer su yo, esto es, los condicionamientos impuestos, le permitan identificarse con diversos sistemas normativos y acto seguido logre comprender al

otro y a los demás, involucrarse en los procesos de toma de decisión social y asumir una mayor responsabilidad en lo que respecta a su rol social como profesional.

Por tanto, el conocimiento se entiende como una construcción interactuada, pactada y consensuada, en la cual las herramientas de poder deben ser disociadas del concepto autoridad, toda vez que la docencia no es una labor de imposición de poder sino de consensos.

2.5 Marco legal

La Ley 30 de 1992 en su numeral primero establece que la educación superior en Colombia tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional. Dicho artículo resulta coherente con las finalidades propias de un sistema educativo, sin bien no prevé un tópico que fundamente la educación a brindar.

El precepto debe entenderse en armonía con el numeral cuarto del ordenamiento en cita, el cual prevé como finalidades despertar en los educandos *un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país. Por ello, la Educación Superior se desarrollará en un marco de libertades de enseñanza, de aprendizaje, de investigación y de cátedra.*

A su vez, al definir los objetivos de la educación superior, el literal a) del artículo 6° establece: *Profundizar en la formación integral de los colombianos dentro de las modalidades y calidades de la Educación Superior, capacitándolos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país.*

Esta norma, no prevé un criterio orientador que permita establecer con precisión la orientación que deben seguir las instituciones de educación superior en la formación de sus educandos. Si bien enmarca el proceso orientado al desarrollo integral, en todas las áreas y de manera integrada, en momento alguno se simplifica el criterio orientador, dejando que sean las Instituciones, en aras de su autonomía, quienes determinen esta orientación.

Lo anterior es reafirmado por el artículo 28, el cual delega a estas Instituciones el *definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas y culturales*, lo que implica que es arbitrio de la Institución dicha orientación formativa, esto a pesar de lo previsto por el artículo 32 en su literal c) cuando establece que las Instituciones deben brindar *la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos*. Cabe resaltar que esta norma se caracteriza por la indeterminación de su precepto, lo que le permite a las instituciones ser los intérpretes legítimos de lo que deben considerar como la mejor formación.

El Decreto 2566 del 10 de septiembre de 2003 reglamentó la Ley 30 citada, estableciendo que *la educación superior es un servicio público de carácter cultural¹¹ con una función social*. A pesar de la indeterminación de la norma en lo referente a lo que debe entenderse por carácter cultural o función social, el precepto resulta contrario a los principales presupuestos de las normas arriba citadas, toda vez que se le da a la educación una connotación cultural que puede resultar limitante o excluyente respecto de otras categorías de libertades.

En el mismo sentido debe ser interpretado el artículo 1º, en el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad. Al ser fijadas condiciones que pueden ser consideradas meramente de cuantificación, la educación se encuentra sometida a ser valuada bajo criterios que no son intrínsecos al proceso formativo, sino más propios de sistemas industriales o de producción.

El artículo 4º informa que la Institución debe presentar: *la fundamentación teórica, práctica y metodológica del programa; los principios y propósitos que orientan la formación; la estructura y organización de los contenidos curriculares acorde con el desarrollo de la actividad científica tecnológica; las estrategias que permitan el trabajo interdisciplinario y el trabajo en equipo; el modelo y estrategias pedagógicas y los contextos posibles de aprendizaje para su desarrollo y para el logro de los propósitos de formación; y el perfil de formación*. Como se deduce de lo preceptuado, la potestad orientadora y el perfil deseado de formación es delegado en las

¹¹ Para el DRAE el concepto cultura puede ser entendido en tres acepciones básicas: (i) como el conjunto de conocimientos que permiten a alguien desarrollar un juicio crítico; (ii) Como el conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico industrial en una época, grupo social, etc.; y (iii) Conjunto de las manifestaciones en que se expresa la vida tradicional de un pueblo.

Instituciones, quienes de acuerdo con su propia ideología y convicción serán los que orienten este proceso de contenido valorativo.

Capítulo 3. Diseño metodológico

3.1 Diseño metodológico

Esta investigación está diseñada desde un enfoque cualitativo que según (Rodríguez, 1997) “se orienta a profundizar en algunos casos específicos y no a generalizar con base en grandes volúmenes de datos. Su preocupación es describir textualmente y analizar el fenómeno social a partir de sus rasgos determinantes, según sean percibidos por los miembros de la situación estudiada, los investigadores que usan el método cualitativo buscan entender la situación social como un todo, teniendo en cuenta sus propiedades y sus dinámicas. Proponen un proceso inductivo que trate de dar sentido a la situación según la interpretación de los informantes intentando no imponer preconceptos al problema analizado”, de igual forma (Bernal, 2010) afirma que “los investigadores que utilizan el método cualitativo buscan entender una situación social como un todo, teniendo en cuenta sus propiedades y dinámica. En su forma general, la investigación cuantitativa parte de cuerpos teóricos aceptados por la comunidad científica”.

En este sentido este tipo de investigaciones permite identificar, proponer, establecer y comprender la forma como están entendidos cognitivamente los procesos educativos y su complejización frente al auge de paradigmas en los procesos de formación educativa superior.

En el marco de esta investigación y según los contenidos teóricos, este método permitirá sintetizar en el marco del paradigma de la complejidad un modelo de inclusión en materia educacional que sirva como instrumento de armonización entre las teorías del mundo de la vida y la posmodernidad.

3.1.1 Tipo de investigación.

La investigación es de tipo documental que consiste según (Bernal, 2010) “en un análisis de la información escrita sobre un determinado tema, con el propósito de establecer relaciones, diferencias, etapas, posturas o estado actual del conocimiento respecto al tema objeto de estudio”, así mismo también es comprendida para (Cázares, 1999) como un “tipo de

investigación que depende fundamentalmente de la información que se recoge o se consulta en documentos, entendiéndose este término, en sentido amplio, como un material de índole permanente, es decir, que se puede acudir como fuente o referencia en cualquier momento o lugar, sin que se altere su naturaleza o sentido, para que aporte información o rinda cuentas de una realidad o acontecimiento”.

Las tres principales características de la investigación son:

- a. Interpretativa: La investigación se interesa por dotar de sentido al conjunto de textos, efectuando una lectura amplia y detallada de los mismos. Para dicha interpretación resulta imperativo relación el texto con el contexto en el cual ha sido creado, como también reinterpretar de conformidad con las coyunturas actuales. La interpretación preponderante es literal y sistemática.
- b. Respecto al método: la investigación es argumentativa, inductiva, multimetódica y reflexiva. Las preguntas de investigación surgen como parte del proceso investigativo. Emplea métodos de análisis y de explicaciones flexibles respecto del contexto social en el que los datos son producidos.
- c. Respecto a los objetivos: la investigación busca sistematizar, sintetizar y desarrollar teorías fundamentadas argumentativamente, en su producción, ampliación, modificación y superación lo que la hace relevante. Intenta comprender la complejidad, el detalle y el contexto; pretende proveer nuevas teorías, provee nuevas perspectivas sobre lo que se conoce, describe, explica, elucida, construye y descubre. (Ñaupas, 2013).

Se introduce al análisis documental un elemento cuantitativo con la finalidad de analizar a partir de la revisión documental la existencia de un fenómeno con el objeto de corroborar o falsear mediante la realización de un cuestionario la propuesta teórica del documento.

3.1.1.1 Definición de la situación problema.

En esta fase se encuentra la *exploración de la situación problema y el diseño*, en el primero se determina los ejes de la investigación teniendo en cuenta las dimensiones del problema a abordar, se hace un acercamiento a la realidad. En el segundo momento que es el diseño, se realiza la formulación del problema en el que se esclarecen los objetivos con el fin de definir las técnicas y estrategias para la recolección de la información.

3.1.1.2 Identificación de los patrones culturales.

La organización, análisis e interpretación de los datos y la conceptualización inductiva está determinada por las características del fenómeno a investigar y por las preguntas que guiaron la investigación, esto implica confrontar los datos y clasificarlos; se ha de resaltar que esta fase inicia conjuntamente con la recolección de la información y el monitoreo de los datos, permitiendo clasificar así las categorías analíticas.

El último paso para la identificación de los patrones culturales es la conceptualización inductiva o inducción analítica, en donde se describen las características generales del fenómeno sujeto a estudio haciendo una relación de hechos históricos temporales que pueden ser comparables.

Para identificar algunos patrones es necesario recurrir al análisis inductivo, es decir identificar un hallazgo que pueda ser evidenciado no tanto desde la teoría sino mediante la aplicación de un cuestionario.

3.1.2 Línea y grupo de investigación.

Una parte fundamental de la estructura institucional de investigación de la Fundación Universitaria Los Libertadores son las líneas de investigación interdisciplinar. Actualmente, la institución cuenta con siete líneas diferentes que son atendidas por múltiples facultades, en un trabajo conjunto que permite el diálogo entre las diferentes áreas del saber. Son, en términos técnicos, conjuntos temáticos y problemáticos que orientan el desarrollo de programas y

proyectos de investigación, articulados entre sí, y encaminados a la generación y aplicación de conocimiento relevante para la solución de problemas sociales, económicos y culturales.

La línea de investigación Pedagogía, Medios y Mediaciones, define su objeto de investigación como el estudio de los problemas que están en directa relación con los fines de la educación y sus procesos. Implica una mirada especial sobre las correlaciones que se crean entre la pedagogía, los medios, como comunicación, y las mediaciones, como estrategias que pueden promover movimientos sociales de aprendizaje.

Esta línea constituida por campos y subcampos. Los campos son los grandes componentes que conceptualmente orientan los propósitos de la línea. En consecuencia, los subcampos son los ejes que los focalizan y que permiten a la comunidad académica la articulación de las propuestas investigativas, en concordancia al proyecto educativo institucional. Es importante resaltar que cada campo comparte aspectos relevantes con otros, pero se han determinado los ejes fundamentales que los diferencian. Para la línea es fundamental que los estudios propuestos estén articulados entre ellos.

3.1.2.1 Objetivo de la línea.

Fomentar la investigación aplicada y formativa en los campos relacionados con: a) la pedagogía, b) los medios, c) las mediaciones y d) la educación a distancia y virtual, para generar un espíritu crítico, de creación, aportando al conocimiento científico y desarrollo cultural en la comunidad activa de la Fundación Universitaria Los Libertadores.

3.1.3 Hipótesis y variables.

3.1.3.1 Hipótesis.

En la investigación teórica no se estila formular hipótesis científicas, por su misma naturaleza, que no busca probar hipótesis, ni tampoco ofrecer explicaciones, porque su objetivo es más bien de interpretación de los hechos o eventos que se estudian.

Por lo cual la hipótesis es una respuesta imaginativa, creadora, a veces intuitiva que el investigador fórmula para dar respuesta al problema científico. Es una proposición explicativa-descriptiva, que resuelve o da solución tentativamente a un problema científico; se dice también que es una proposición que relaciona dos o más variables de investigación. (Kerlinger, 1998:18).

La hipótesis es similar a las corazonadas cotidianas, a las conjeturas o suposiciones que se formulan en la vida diaria, pero las diferencia su carácter científico, que están fundamentadas en teorías científicas y permiten orientar la investigación y el desarrollo de la misma ciencia. Formalmente las hipótesis explicativas, es decir las hipótesis que buscan las causas o factores de los hechos u objetos de estudio (variable dependiente (Y) y variables independientes (X1, X2, Xn), el elemento racional influye: la población de estudio y el periodo de referencia.

Ante la incertidumbre causada por el cambio en el paradigma educacional y su inserción en el pensamiento postmoderno, los educadores se han encontrado ante el deber de reformular sus estrategias educacionales, navegando entre corrientes contrarias y aguas turbias, evitando el naufragio de los modelos aprehendidos. Por esta razón, resulta pertinente apelar a las tesis inclusivistas, que permitan forjar una metateoría educacional del postmodernismo que resulte armónica con *el mundo de la vida* y reconstruir un modelo de inclusión en la educación colombiana, con perfil humanista, implementando estrategias cognitivas que permita la interiorización del conocimiento en los estudiantes universitarios, fomentando el aprendizaje significativo y el pensamiento crítico y creativo.

3.1.3.2 Variables.

Las variables son propiedades, cualidades de los objetos, sujetos, instituciones y procesos, por tanto, una variable requiere medirse, cuantificarse apropiadamente y para ello se debe escoger la escala de medición adecuada. Se conocen cuatro tipos de escalas: nominal, ordinal, de intervalo y de razón o proporción, mediante los cuales podemos establecer niveles de medición, de lo más simple como es contar, enumerar, a lo más complejo como ordenar, jerarquizar, clasificar, etc, (Hnos. Fernández Chavesta, 1993, pp.16-19).

- a. Escala nominal: es el nivel de medición más simple que consiste en nombrar categorías de la variable que se requiere medir. Algunos expertos opinan que no es una medición, pero si se asignan valores se cumple la medición.
- b. Escala ordinal: es el segundo nivel de medición, que tienen las variables ordinales, que permite establecer categorías jerarquizadas, ordenadas de mayor a menor o viceversa.
- c. Escala de intervalo: es el tercer nivel de medición, que tiene las variables cuantitativas discretas, que poseen las características de las escalas nominales y ordinales, por tanto sirven para clasificar, ordenar y determinar el rango.
- d. Escala de razón: es el nivel más alto de la medición, porque posee los atributos de las escalas nominales, ordinales y de intervalo. Esta escala tiene como base el cero absoluto o natural que tiene significado empírico, todas las operaciones aritméticas son posibles, incluyendo la multiplicación y la división.

3.1.4 Población y muestra.

Tratándose de una investigación de carácter teórico, la selección de las fuentes de información tiene como criterios: investigaciones, libros, artículos, revistas y cuestionarios realizados a estudiantes universitarios con el fin de establecer la diferencia del mundo de la vida con el pensamiento posmoderno.

El primer paso para llevar a cabo un muestreo es definir la población o universo, que se representa en las operaciones estadísticas con la letra mayúscula (N). El universo en las investigaciones naturales es el conjunto de objetos, hechos, eventos que se van a estudiar con las variables técnicas establecidas. En las ciencias sociales la población es el conjunto de individuos, personas o instituciones que son motivo de investigación. En la investigación social se acostumbra a diferenciar dos tipos de población: población objetivo, que es la población total pero no disponible, y la población accesible que es la disponible y la que sirve a la investigación.

De conformidad con lo expuesto por (Pimienta, 2000) la muestra se ha tomado teniendo como referente el muestreo no probabilístico. En este tipo de método la muestra no es aleatoria, sino que se caracteriza por la informalidad, en donde la población objeto es seleccionada de manera casual y arbitraria. Según el autor esta muestra se basa en supuestos generales de distribución de las variables en la población, en la cual unos pocos elementos permiten tener conocimiento de la generalidad.

La muestra es el subconjunto o parte del universo o población, seleccionada por métodos diversos, teniendo en cuenta la representatividad del universo: Es decir, una muestra es representativa si reúne las características de los individuos del universo. Hay tres factores con respecto a la muestra: el procedimiento para determinar el tamaño de la muestra; procedimiento para determinar la representatividad de la muestra, y procedimiento para determinar el error de la muestra. (Ñaupas, p. 246).

La muestra se ha tomado conforme la categoría denominada muestreo de cuotas (Pimienta), en la cual el investigador selecciona un número específico de individuos que se consideren representativos o típicos y que permitan establecer los rasgos de la población.

En este tipo de muestreo, el investigador es quien a su juicio selecciona la muestra y a su vez valora y evalúa las respuestas dadas por los encuestados.

3.1.4.1 Configuración de la muestra.

La población y muestra se ha enfocado en 30 estudiantes universitarios (hombres y mujeres) de la facultad de Derecho (de quinto semestre) de la Fundación Universitaria Los Libertadores; en las jornadas diurno y nocturno, con edades entre los 18 y 30 años, durante un periodo de dos semestres calendario académico, comprendido entre el 1 de agosto al 30 de noviembre de 2017 y el segundo semestre del 1 de febrero al 15 de junio de 2018, de los estratos: uno, dos, tres y cuatro de la ciudad de Bogotá, D. C., Colombia.

La muestra se ha enfocado teniendo como referente que los estudiantes han nacido en un momento histórico marcado por la masificación de la tecnología el mundo digital y los sistemas informáticos y virtual. Para ellos, herramientas como la internet o la telefonía celular son propios de su mundo y, difícilmente conciben sus relaciones interpersonales sin el auxilio de estas herramientas. Son jóvenes que se encuentran dentro de la denominada generación millennial, es decir, que acogen características del pensamiento posmoderno en su personalidad y forma de vida. Sus características son: La hiperconectividad, la individualidad, la virtualidad en sus relaciones, la búsqueda de su propia satisfacción, la necesidad de exploración física –viajes y continuo cambio de contexto–, su insatisfacción con el mundo material y con su propia sociedad.

3.1.4.2 Criterios de selección de la muestra.

- a. Estudiantes universitarios cuyo promedio de edad no supera los 30 años.
- b. Personas nacidas en la década de los años noventa y posteriormente.
- c. Personas que han nacido dentro de la sociedad posmoderna.

3.1.5 Fases de la investigación.

Fase 1. Criterios de selección

En esta primera fase se realiza la revisión de referentes internacionales y nacionales que permiten evidenciar investigaciones, libros y artículos frente a la temática abordada.

Tabla 1.

Textos seleccionados

<i>Categoría</i>	<i>Tipo</i>
Mundo de la vida	Teoría de la acción comunicativa Ciencia y técnica como “ideología”. Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos Husserl y el mundo de la vida

Posmodernidad	Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad
	Posmodernidad y subjetividad: construcciones discursivas y relaciones de poder.
	Posmodernidad y educación. Fundamentos y perspectivas
	La condición postmoderna
	Moralidades posmodernas
Pensamiento complejo	Edgar Morin y el pensamiento complejo
	El paradigma de la complejidad en Edgar Morin.
	Introducción al pensamiento complejo
	El método. Naturaleza de la naturaleza

Fuente: Elaboración propia.

Fase 2. Tipo de muestreo.

El tipo de muestreo que se realiza está basado en la Teoría Fundamentada denominada Muestreo Teórico. En él el número y los rasgos de la población básica no se conocen a priori, así como el tamaño de la muestra. La estructuración de ésta se realiza gradualmente a lo largo del proceso de investigación y no se realiza según criterios de representatividad sino según la relevancia de los casos. Este tipo de muestreo desarrollado por Glaser y Strauss supone que la elección de casos, grupos e individuos a estudiar se produce durante el proceso de interpretación de los datos, estos autores lo describen así:

El muestreo teórico es el proceso de recogida de datos para generar teoría por medio del cual el analista recoge, codifica y analiza sus datos conjuntamente y decide qué datos recoger después y dónde encontrarlos, para desarrollar su teoría a medida que surge. Este proceso de teoría está controlado por la teoría emergente (Glaser & Strauss, 1967, cit. en Flick 2012, p. 78).

Fase 3. La Codificación Teórica

La interpretación de los textos procedentes de las transcripciones de las entrevistas son la piedra angular en la que basarnos posteriormente para decidir qué datos se analizarán y se codificarán según distintos procedimientos denominados Codificación Abierta, Codificación Axial y Codificación Selectiva. En opinión de Flick (2012), estos procedimientos no se deberían

entender como claramente diferenciados sino como maneras diferentes de manejar el material textual, entre las que el investigador se puede mover de una a otra, y que combina si es necesario.

Así, toma especial relevancia la comparación constante y la asignación de códigos al material empírico. Es importante, también, tener presente el concepto de “Incidente” como la porción de contenido que el investigador separa por aparecer en él uno de los temas o palabra clave que se considera trascendente.

Codificación Abierta.

La codificación abierta permite al investigador saber por qué derroteros correrá la investigación incluso antes de que llegue a centrarse en un problema concreto. Así, se empiezan a codificar los datos en función de las distintas categorías que van surgiendo, codificándolos en tantas categorías como sea posible, ajustando las nuevas que emerjan a las ya existentes, si esto fuese posible. Según Flick (2012) se trata de clasificar las expresiones contenidas en el texto según sus unidades de significado (palabras individuales, secuencias de palabras), para asignarles anotaciones y conceptos (códigos).

A través de ella se intentan expresar los datos en forma de conceptos. El investigador disecciona, fragmenta, segmenta y desenmaraña los datos que contiene el texto tratando de enumerar una serie de categorías emergentes. Se plantean preguntas como: ¿de qué habla el texto? ¿qué es lo que sucede en él? ¿qué concepto sugiere cada parte? ¿qué se trata en la entrevista?

En este sentido, no es obligatorio aplicar esta cuestión a la totalidad del texto, sino que se puede hacer con secciones o pasajes concretos. Durante el proceso de codificación abierta emergen los denominados Memorandos, que son anotaciones de las ideas que surgen sobre la Teoría Fundamentada en los datos. Así el investigador se abstrae de los datos y reflexiona y medita sobre los mismos. Se persigue la saturación teórica de las distintas categorías. Los conceptos son los elementos básicos de la teoría.

La codificación abierta en el método de la teoría fundamentada es el proceso analítico por el cual los conceptos se identifican y desarrollan desde el punto de vista de sus propiedades y dimensiones. Los procedimientos analíticos básicos por los que esto se logra son: el planteamiento de preguntas sobre los datos y la realización de comparaciones para las similitudes y las diferencias entre cada incidente, acontecimiento y otros ejemplares de fenómenos. Los acontecimientos e incidentes similares se etiquetan y agrupan para formar categorías (Strauss & Corbin, 1990, p. 74).

Codificación Axial.

El siguiente paso dentro de este proceso es la codificación axial que supone filtrar las categorías que han surgido en el paso anterior. La información se reorganiza creando nuevas relaciones entre los conceptos. De entre todas las categorías que surgieron en la primera fase de codificación abierta se seleccionan aquellas que parecen más interesantes para abundar más profundamente en su explicación, enriqueciéndolas con más citas y pasajes del texto. Se les somete a las preguntas que tratamos anteriormente y se elaboran subcategorías estableciendo relaciones entre estas y sus categorías matrices. Flick (2012), comenta que en esta fase de codificación las categorías que son más relevantes para la pregunta de investigación se seleccionan en base a los códigos y las notas de códigos que están relacionadas entre sí. Es en este momento cuando se seleccionan pasajes del texto como prueba de estos códigos relevantes para elaborar la categoría axial.

La codificación axial es el proceso de relacionar subcategorías con una categoría. Es un proceso complejo de pensamiento inductivo y deductivo que implica varios pasos. Estos se realizan, como con la codificación abierta, haciendo comparaciones y preguntas. Sin embargo, en la codificación axial, el uso de estos procedimientos está más centrado y dirigido a descubrir y relacionar categorías en función del modelo de paradigma (Strauss y Corbin, 1990, p. 144).

Estos autores, proponen un paradigma de codificación que se recoge a continuación y sirve para clarificar las relaciones entre un fenómeno, sus causas y consecuencias, su contexto y las estrategias de aquéllos que están implicados.

Codificación Selectiva.

La finalidad de esta fase de la codificación consiste en seleccionar una categoría central en torno a la que se organizan, se integran y se agrupan el resto de categorías. Es una explicación en la que el investigador enjuicia el fenómeno central como si fuese un caso, en vez de una simple entrevista o una única persona. Se ofrece una panorámica general del caso cuyo resultado debería ser una categoría central sobre la cual se desarrollan, de nuevo, sus rasgos y dimensiones y que se asocia a las demás categorías, utilizando las partes y relaciones de la codificación. El análisis de la teoría intenta describir patrones y pautas existentes en los datos, así como las condiciones en las que estos se aplican. “En estas condiciones (enumerándolas) esto es lo que sucede; mientras que en estas condiciones, esto es lo que ocurre” (Strauss y Corbin, 1990, cit. en Flick 2012, p. 199).

Hay que plantearse cuestiones como: ¿qué considero como problema central? ¿qué es lo más llamativo del campo de investigación? ¿cuál es el tema central de la historia? ¿qué temas vuelven a aparecer recurrentemente?

También le ayuda a tener presentes diversos puntos de vista analíticos y le permite situar el fenómeno en su contexto, aportando una visión gráfica de las relaciones entre los diversos fenómenos y categorías.

Fase 4. Diseño del cuestionario.

Frente a la dicotomía que se presenta entre las teorías propuestas y en aras de fundamentar la forma como este dualismo se presenta en los sujetos seleccionados se ha elaborado un cuestionario que propugna por incitar a la reflexión sobre la complejidad social y en especial la problematización de las realidades divergentes y las dificultades en la toma de decisión.

Se han formulado problemáticas de carácter ético que involucran soluciones, unas propias de un pensamiento posmoderno y otras mas acordes con la teoria del mundo de la vida. Siguiendo a

Cortina (2006) el cuestionario tiene como objeto que el cuestionado evalúe la conveniencia social de la decisión que adopte.

Las preguntas se han construido como dilemas morales que planean incertidumbre respecto de lo que se considera un buen obrar, con el objeto que el estudiante cuestione sus fundamentos éticos.

Un dilema es una forma de argumento en el cual las premisas son afirmadas, esto a pesar que son disyuntivas; de allí resulta una conclusión denominada paradoja. La paradoja reside en que cualquiera sea la decisión que se adopte, existirá un disvalor esencial ligado a la decisión.

Los dilemas morales se construyen a partir de: (i) el planteamiento de condiciones favorables para diferentes personas, pero que puestos en la práctica resultan contradictorios. (ii) la resolución debe proponer roles de acuerdo a un código moral específico, y (iii) el estudiante debe comprender la red de relaciones entre los diversos objetos del dilema y ser capaz de pronosticar las implicaciones de cualquier decisión.

Fase 5. Recolección de la información

En esta fase se tienen en cuenta treinta (30) cuestionarios que fueron aplicados a estudiantes de pregrado de la carrera de Derecho de la Universidad Los Libertadores, junto a una matriz de categorización de la información la cual permite visibilizar la incidencia que tienen las diferentes teorías a través de enunciados que contienen una serie de respuestas que están dirigidas tanto al mundo de la vida, en la que se incorporan el lenguaje y la construcción de la experiencia cotidiana como el posmodernismo en el que surgen nuevas sociedades y culturas, esencialmente escépticas de los discursos que constituyen el constructo de la historia.

Cabe resaltar que, junto a la recolección de la información, se tienen en cuenta las categorías presentes en el marco teórico-conceptual que son las que dirigen la construcción del cuestionario.

Fase 6. Instrumentos de recolección

El instrumento de recolección de información fue diseñado teniendo como eje de referencia las categorías y subcategorías originadas en la búsqueda, reflexión y construcción del marco teórico que sustenta el presente trabajo de investigación de enfoque cualitativo; que estuvieran relacionados con las teorías del mundo de la vida y la posmodernidad.

La recolección de información se efectuó mediante el diseño de un instrumento tipo cuestionario de selección múltiple, de 10 preguntas basadas en dilemas reales, el cual el estudiante debe responder mediante la toma de decisión, teniendo en cuenta su escala de valores éticos y morales. Las preguntas formuladas se hicieron sobre temas cotidianos del diario vivir y cada respuesta refleja su punto de vista; la manera de entender y comprender su entorno, el mundo que lo rodea, la relación y su función dentro de la sociedad y la familia.

Cada pregunta con su correspondiente respuesta se ha codificado dentro de la teoría del mundo de la vida, compuesta por la cultura, la sociedad y la personalidad y la teoría de la posmodernidad, qué se asocia al individualismo, a la ausencia del interés por el bienestar común, el desencanto con el mundo real y el vivir en el presente inmediato.

La aplicación del instrumento permite comprender desde las diferentes preguntas y repuestas del cuestionario como piensan y actúan los 30 estudiantes de quinto semestre de Derecho en las jornadas diurna y nocturna de la Fundación Universitaria Los Libertadores de Bogotá, basados en los conceptos y parámetros de las teorías del mundo de la vida y la posmodernidad.

En coherencia con el instrumento aplicado para la recolección de datos y de los objetivos que orientan la presente investigación, se definieron también los procedimientos y las técnicas a emplear para el análisis de la información recopilada en cada una de las fases de esta investigación.

El procedimiento empleado para el análisis de la información obtenida y el tratamiento de los datos que fundamentaron los hallazgos de esta investigación contó con el desarrollo de tres etapas:

- a. Revisión y sistematización de la información
- b. Codificación de los datos y triangulación.
- c. Matriz de análisis documental

Se hicieron revisiones generales del material que se iba recopilando y una matriz de análisis documental del cuestionario aplicado a los estudiantes, para lograr una mejor organización y sistematización de la información, haciéndose necesaria la transcripción de las encuestas físicas a formatos de Excel, siendo posteriormente traslapadas al documento final en formato Word. En esta fase, se llevó a cabo la omisión de los nombres de los encuestados, para dar lugar al derecho de confidencialidad de los participantes.

En la segunda parte del procedimiento se llevó a cabo la codificación de los datos recopilados a partir del instrumento. Esta codificación se realizó de acuerdo con algunos planteamientos de Hernández Sampieri (2006), quien afirma que: La codificación tiene dos planos o niveles: en el primero, se codifican las unidades en categorías; en el segundo, se comparan las categorías entre sí para agruparlas en temas y buscar posibles vinculaciones. (p. 634).

La selección de la muestra se hizo por conveniencia de los investigadores, de tipo no probabilístico teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- a. Estudiantes de quinto semestre de Derecho.
- b. 16 mujeres y 14 hombres.
- c. Edades entre 19 a 30 años.
- d. Estrato social 2, 3, 4.
- e. Mujeres con 0 hijos, hombres con 0 a 5 hijos.
- f. Nacidos en la posmodernidad.
- g. Nativos digitales (pertenecientes al mundo digital y virtual).

Tabla 2.*Matriz de categorización de la información*

<i>Categoría deductiva</i>			
<i>Mundo de la vida (MV)</i>	<i>Postmodernismo (PM)</i>		
Para Habermas el mundo de la vida es una realidad que se construye por medio del lenguaje, en el entendido que los términos existen en tanto y en cuanto estos sean empleados por los individuos. Tal como lo expresa Austin: “Las palabras incorporan todas las distinciones que los hombres han hallado conveniente establecer; incorporan la experiencia y la agudeza heredadas de las generaciones de los hombres, centrándose en las ocupaciones prácticas de la vida” (Austin, 1982), es decir, las palabras no se constituyen con base a una existencia física	Al analizar este concepto se hace necesario hacer una distinción entre posmodernismo, más centrado en el aspecto cultural, y posmodernidad, que enfatiza el rasgo social. El posmodernismo alude a hechos culturales e intelectuales, uno de los cuales es el rechazo del fundacionalismo –creencias de las que se tiene certeza–. Cuestiona los principios de la Ilustración y se interesa por lo específico. Por su parte, la posmodernidad está relacionada con una serie de cambios sociales y culturales, que se refieren al surgimiento de una nueva sociedad, del capitalismo y se entiende como un momento en que la actitud de algunos individuos cambia y se habría sido generado por diversas condiciones históricas relacionadas con el desarrollo de la modernidad.		
<i>Pregunta</i>	<i>Respuesta</i>	<i>Nº respuestas estudiantes</i>	<i>Categoría</i>
1. Como trabajador de una entidad financiera, usted observa que uno de sus compañeros, al cual le tiene gran estima, se ha apropiado de manera clandestina de una gruesa suma de dinero, la cual requiere para pagar el tratamiento de cáncer de su hija menor de edad. Usted sabe que, de saberse del hurto, el trabajador será despedido e imputado por la comisión del delito, pero a su vez de callar, usted y sus compañeros deberán compensar de sus salarios la suma desaparecida. Ante esta situación usted decide:	a. Informar a sus superiores directos de manera abierta.	6	MV
	b. Informar a sus superiores de manera anónima.	4	MV
	c. Reprochar a su compañero la conducta, amenazándolo con el reporte sino devuelve el dinero.	12	PM
	d. Comunicar a un tercero la conducta.	0	PM
	e. Solicitar a su compañero el porcentaje de la suma de dinero, a cambio de su silencio.	1	PM
	f. Mirar hacia otro lado y guardar silencio.	7	PM

2. Su cónyuge (o pareja) con quien convive, sostiene clandestinamente una relación sexual con otra persona, en el imaginario que usted no se ha dado por enterado. Sin embargo, debido a que usted depende económicamente de dicha pareja, usted decide:	a. Enfrentar violentamente a la otra persona y expulsarla de la residencia.	2	PM
	b. Enfrentar violentamente a la otra persona y abandonar la residencia.	1	PM
	c. No enfrentar a la otra persona y abandonar la residencia.	18	PM
	d. Guardar silencio y planear vengarse.	2	PM
	e. Dialogar con él (ella) y perdonar su conducta.	4	MV
	f. Continuar la relación ya que usted depende económicamente de él (ella).	3	PM
3. Sus padres se encuentran de pelea y deciden divorciarse (separarse). La razón es que cada uno por su lado tiene nuevas relaciones con otras personas. Ante esto usted:	a. Prefiere quedarse con su padre.	3	MV
	b. Prefiere quedarse con su madre.	8	MV
	c. Los rechaza porque en su decisión no lo tuvieron en cuenta.	5	PM
	d. Aprovecha la situación para pedir su independencia.	6	PM
	e. Aprovecha la situación para pedir mejores objetos.	0	PM
	f. No sabe que decir o hacer	8	PM
4. En la vía pública, usted es testigo de cómo un delincuente es baleado por su víctima, quien luego de disparar sale huyendo del lugar en un vehículo automotor. Ante esto usted:	a. Se regocija al ver que la delincuencia obtuvo su merecido.	2	PM
	b. Huye al escuchar los disparos.	8	PM
	c. Toma nota de las características del vehículo, a fin de comunicárselas a la policía.	9	MV

	d. Llama inmediatamente a la policía.	10	MV
	e. Toma fotos y videos y los publica en una red social.	1	PM
	f. Reza por el bienestar del herido.	0	MV
5. Un indigente cuyo olor es nauseabundo y su aspecto repugnante, ingresa al establecimiento de comercio en el cual usted almuerza con su pareja y se dirige a su mesa. Su reacción es:	a. Disimula a fin de evitar que el indigente se acerque.	13	PM
	b. Invita al indigente a almorzar con usted.	1	MV
	c. Llama al servicio para que saquen al indigente.	6	PM
	d. Invita al indigente a almorzar siempre y cuando este salga inmediatamente.	8	MV
	e. Demuestra asco y repugnancia.	0	PM
	f. Se levanta e increpa al indigente.	0	PM
	g. Se levanta, paga la cuenta y abandona inmediatamente el lugar.	2	MV
6. En el bus de servicio público, un grupo de jóvenes educados, bien peinados y aseados, en traje formal, dialogan cultamente acerca de la importancia del griego clásico en la educación secundaria. Su grupo de amigos reaccionaria de la siguiente forma:	a. Se burlan en voz baja.	2	PM
	b. Se burlan abiertamente.	0	PM
	c. Retan al grupo e incitan pelea mediante agresiones.	1	PM
	d. Continúan su actividad sin prestar mayor atención.	9	MV
	e. Continúan su actividad prestando atención simulada.	12	MV
	f. Prestan atención abiertamente.	6	MV
	g. Intentan ingresar en la discusión.	0	MV

7. ¿Cuándo su grupo de amigos se reúne, lo hace para?:	a. Dialogar sobre temas políticos de la actualidad.	4	MV
	b. Dialogar sobre temas publicados en redes sociales.	5	PM
	c. Dialogar sobre romances o parejas.	4	PM
	d. Dialogar sobre temas culturales o intelectuales.	9	MV
	e. Dialogar sobre temas académicos.	6	MV
	f. Planear ir a lugares de moda.	2	PM
8. ¿Cuál considera que es la necesidad a satisfacer más representativa de las personas de su edad?	a. La necesidad de actualizar el teléfono celular.	5	PM
	b. La necesidad de trabajar.	2	MV
	c. Necesidad de conseguir dinero.	13	PM
	d. La necesidad de adquirir conocimiento.	6	MV
	e. La necesidad de enorgullecer a los padres.	4	MV
	f. La necesidad de tener parejas.	0	MV
	g. La necesidad de adquirir fama.	0	PM
9. En la calle usted observa que un can callejero se encuentra agonizando, pues ha sido atropellado por un vehículo que ha huido. Usted:	a. Manifiesta su indignación por Facebook y /o twitter.	4	PM
	b. Toma fotos con la cámara de su celular y las publica.	2	PM
	c. Observa y sigue su camino.	16	PM

	d. Decide acabar con el sufrimiento del animal, para lo cual toma un ladrillo y golpea la cabeza de este.	8	MV
10. Ante la noticia de corrupción en el país, Usted:	a. Manifiesta su indignación por Facebook y/o twitter	3	PM
	b. Lee el titular y continúa con los deportes o la farándula.	0	MV
	c. Se consuela pensando que en el país siempre ha sido así.	7	PM
	d. Piensa que es culpa de los ignorantes que siempre votan por los mismos.	20	PM
	e. Sonríe porque Usted o su familia se han beneficiado de la corrupción.	0	MV

Fuente: Elaboración propia.

Fase 7. Lectura analítica

En esta fase se realiza una lectura analítica de cada uno de los documentos relacionados en la ficha bibliográfica junto con los cuestionarios, con el fin de hacer una relación o diferenciación entre la teoría y las respuestas suministradas por los estudiantes.

Fase 8. Categorías de análisis

A partir de las matrices de análisis de información, se desarrolla un análisis que agrupará los conceptos del mundo de la vida y el postmodernismo. Este análisis se efectuará mediante graficas que describirán los resultados obtenidos.

3.2. Recopilación de información

La investigación documental fue construida desde la lectura, interpretación y comprensión de documentos que se enlazan con dos categorías de análisis que son el mundo de la vida de Habermas y el pensamiento postmoderno de Lyotard.

En lo referente a los cuestionarios elaborados, se utilizó como técnica el análisis de tópicos con guía, que según (Bonilla & Rodríguez, 1997, p. 96) plantea que:

“el investigador ha definido previamente un conjunto de tópicos que deben abordarse con los entrevistados y aunque el entrevistador es libre de formular o de dirigir las preguntas de la manera que crea conveniente, debe tratar los mismos temas con todas las personas y garantizar que se recolecte la misma información. La guía de entrevista procura un marco de referencia a partir del cual se plantean los temas pertinentes al estudio”.

3.2.1 Técnicas de recolección de información.

Se empleará como técnica para el análisis de la información la categorización inductiva o codificación, la cual comprende dos niveles según (Bonilla & Rodríguez, 1997, pp. 134-137).

“el primero corresponde a la fase de codificación o categorización y da lugar al análisis descriptivo de los resultados. El segundo nivel corresponde a la etapa de identificación de patrones culturales, los cuales orientan el ejercicio de interpretación de los datos cualitativos. La categorización se inicia definiendo la unidad de análisis a partir de la cual se descompone la información [...] es conveniente seleccionar expresiones o proposiciones referidas a los temas del estudio, dado que esta unidad permite no perder de vista el contenido global consiste principalmente en fraccionar la información en subconjuntos y asignarles un nombre o código”.

Tabla 3.

Matriz de análisis

<i>Categoría de análisis</i>		<i>Concepto y características</i>
		<i>Libros y artículos académicos</i>
Mundo de la vida	<ul style="list-style-type: none"> a. Fundamentación de la teoría del mundo de la vida b. Conceptualización. c. El mundo de la vida y la educación. d. La acción comunicativa y el mundo de la vida e. La ética comunicativa. f. Crítica al pensamiento posmoderno 	
		<i>Libros y artículos académicos</i>
Posmodernidad	<ul style="list-style-type: none"> a. El pensamiento posmoderno b. Cambio de paradigma: de la modernidad a la posmodernidad. c. Los metarrelatos y la razón como totalizante. d. Los metarrelatos y los conocimientos fragmentarios. e. La posmodernidad y la educación. f. Los currículos basados en el pensamiento posmoderno. 	

Fuente: Elaboración propia.

3.2.2 Instrumentos.

La selección y elaboración de los instrumentos de investigación es un capítulo fundamental en el proceso de recolección de datos, ya que sin su concurso es imposible tener acceso a la información que se necesita para resolver un problema o comprobar una hipótesis. En general, el instrumento resume en cierta medida toda la labor previa de una investigación que en los criterios de selección de estos instrumentos se expresan y reflejan las directrices dominantes del marco, particularmente aquellas señaladas en el sistema teórico, (variables, indicadores e hipótesis) para el caso del paradigma empírico-analítico y las fundamentaciones teóricas y conceptuales incluidas en este sistema.

Entre los elementos del problema y más concretamente, en la pregunta fundamental del problema, se encuentran inscritas las premisas básicas que nos ayudarán a seleccionar y nuestros instrumentos ¿qué tipo de datos e información necesitamos para resolver el problema y comprobar las planteadas? A nivel empírico cómo puedo y debo algunos conceptos y variables utilizadas en el marco. Los instrumentos son la traducción operativa de los conceptos y variables teóricas, defecto, de los objetivos generales y específicos. Si mentó es defectuoso o están mal planteadas las preguntas o los criterios para la selección de la información, lo más seguro es que fracase nuestro trabajo, ya que no obtendremos los datos que nos proponemos o en su defecto, los que se consigan, no van a satisfacer nuestras expectativas y necesidades.

Muchas veces la propia modalidad investigativa elija, nos señala el camino sobre el tipo de informa necesitamos para alcanzar los objetivos que nos hemos propuesto. En todo caso es recomendable recoger un volumen de información mayor que el programado o supuestamente calculado, porque es preferible excederse que quedar reducido a un conjunto muy limitado de información, que a la postre también nos va a limitar nuestro trabajo de análisis e interpretación.

3.2.2.1 Instrumentos de diagnóstico.

Los instrumentos principales que se utilizan en la recopilación de datos, cualquiera sea la modalidad investigativa son los siguientes:

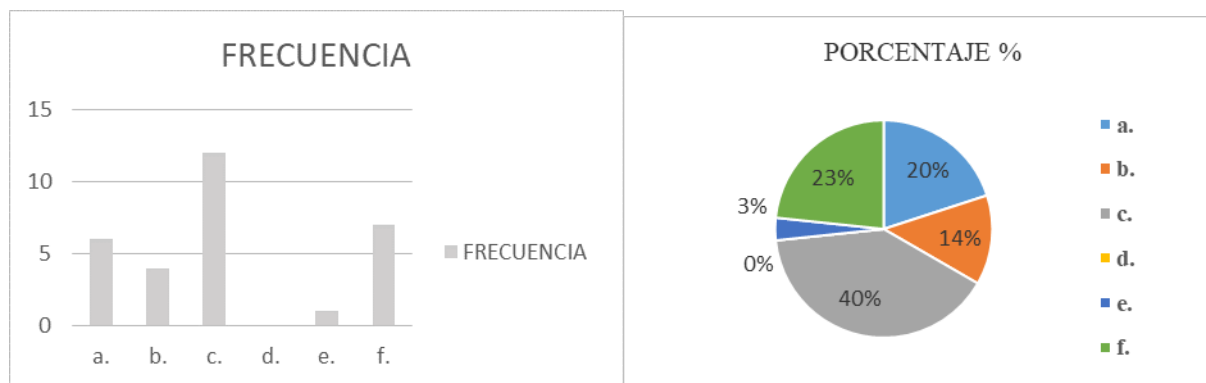
- a. Observación no participante.
- b. Recopilación o investigación documental.
- c. Cuestionario.

Pregunta 1. Como trabajador de una entidad financiera, usted observa que uno de sus compañeros, al cual le tiene gran estima, se ha apropiado de manera clandestina de una gruesa suma de dinero, la cual requiere para pagar el tratamiento de cáncer de su hija menor de edad. Usted sabe que, de saberse del hurto, el trabajador será despedido e imputado por la comisión del delito, pero a su vez de callar, usted y sus compañeros deberán compensar de sus salarios la suma desaparecida. Ante esta situación usted decide:

- a. Informar a sus superiores directos de manera abierta.
- b. Informar a sus superiores de manera anónima.
- c. Reprochar a su compañero la conducta, amenazándolo con el reporte sino devuelve el dinero.
- d. Comunicar a un tercero la conducta.
- e. Solicitar a su compañero el porcentaje de la suma de dinero, a cambio de su silencio.
- f. Mirar hacia otro lado y guardar silencio.

RESPUESTAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE %
a.	6	20%
b.	4	13%
c.	12	40%
d.	0	0%
e.	1	3%
f.	7	23%
Total	30	100%

Tabla 4



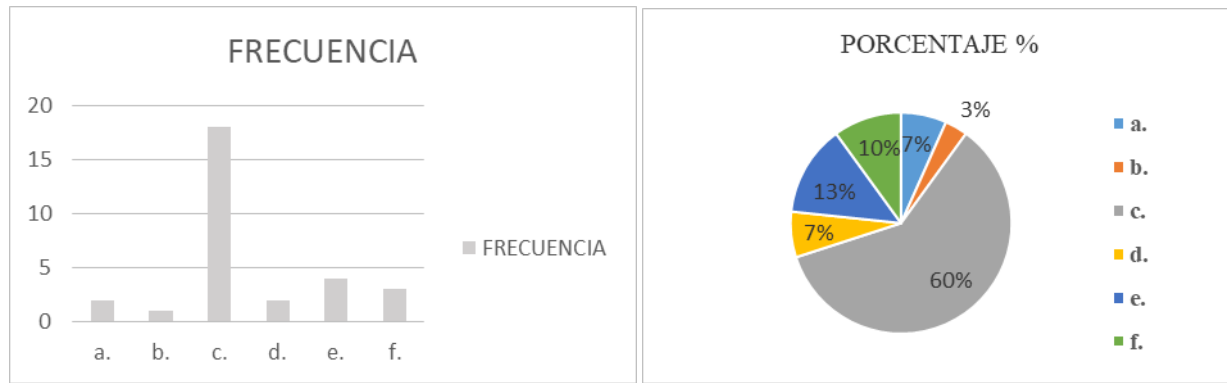
Gráfica 6

Pregunta 2. Su cónyuge (o pareja) con quien convive, sostiene clandestinamente una relación sexual con otra persona, en el imaginario que usted no se ha dado por enterado. Sin embargo, debido a que usted depende económicamente de dicha pareja, usted decide:

- a.** Enfrentar violentamente a la otra persona y expulsarla de la residencia.
- b.** Enfrentar violentamente a la otra persona y abandonar la residencia.
- c.** No enfrentar a la otra persona y abandonar la residencia.
- d.** Guardar silencio y planear vengarse.
- e.** Dialogar con él (ella) y perdonar su conducta.
- f.** Continuar la relación ya que usted depende económicamente de él (ella).

RESPUESTAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE %
a.	2	7%
b.	1	3%
c.	18	60%
d.	2	7%
e.	4	13%
f.	3	10%
Total	30	100%

Tabla 5



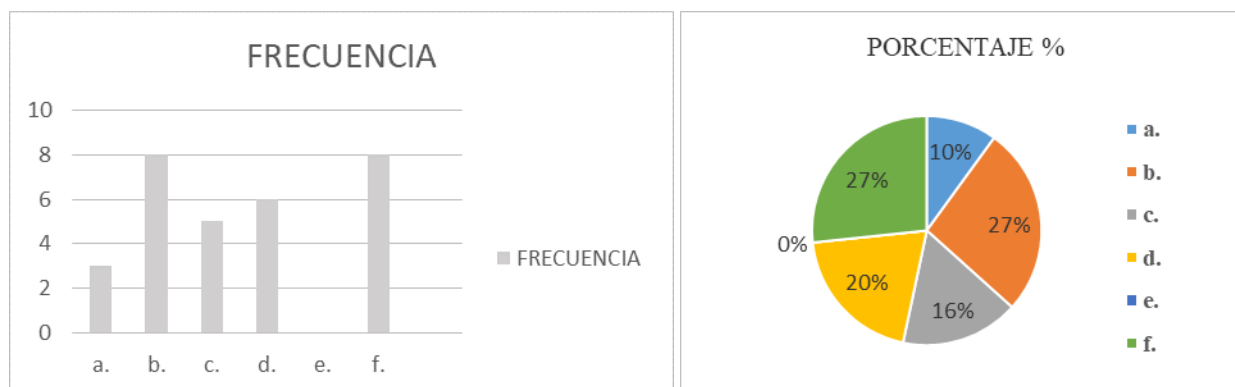
Gráfica 7

Pregunta 3. Sus padres se encuentran de pelea y deciden divorciarse (separarse). La razón es que cada uno por su lado tiene nuevas relaciones con otras personas. Ante esto usted:

- a. Prefiere quedarse con su padre.
- b. Prefiere quedarse con su madre.
- c. Los rechaza porque en su decisión no lo tuvieron en cuenta.
- d. Aprovecha la situación para pedir su independencia.
- e. Aprovecha la situación para pedir mejores objetos.
- f. No sabe que decir o hacer.

RESPUESTAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE %
a.	3	10%
b.	8	27%
c.	5	17%
d.	6	20%
e.	0	0%
f.	8	27%
Total	30	100%

Tabla 6



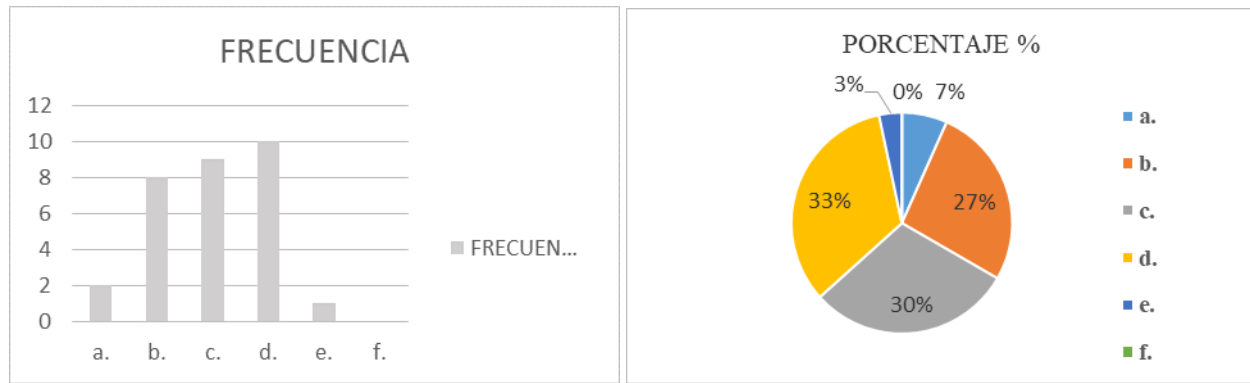
Gráfica 8

Pregunta 4. En la vía pública, usted es testigo de cómo un delincuente es baleado por su víctima, quien luego de disparar sale huyendo del lugar en un vehículo automotor. Ante esto usted:

- a. Se regocija al ver que la delincuencia obtuvo su merecido.
- b. Huye al escuchar los disparos.
- c. Toma nota de las características del vehículo, a fin de comunicárselas a la policía.
- d. Llama inmediatamente a la policía.
- e. Toma fotos y videos y los publica en una red social.
- f. Reza por el bienestar del herido.

RESPUESTAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE %
a.	2	7%
b.	8	27%
c.	9	30%
d.	10	33%
e.	1	3%
f.	0	0%
Total	30	100%

Tabla 7



Gráfica 9

Pregunta 5. Un indigente cuyo olor es nauseabundo y su aspecto repugnante, ingresa al establecimiento de comercio en el cual usted almuerza con su pareja y se dirige a su mesa. Su reacción es:

- a. Disimula a fin de evitar que el indigente se acerque.
- b. Invita al indigente a almorzar con usted.
- c. Llama al servicio para que saquen al indigente.
- d. Invita al indigente a almorzar siempre y cuando este salga inmediatamente.
- e. Demuestra asco y repugnancia.
- f. Se levanta e increpa al indigente.
- g. Se levanta, paga la cuenta y abandona inmediatamente el lugar.

RESPUESTAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE %
a.	13	43%
b.	1	3%
c.	6	20%
d.	8	27%
e.	0	0%
f.	0	0%
g.	2	7%
Total	30	100%

Tabla 8



Gráfica 10

Pregunta 6. En el bus de servicio público, un grupo de jóvenes educados, bien peinados y aseados, en traje formal, dialogan cultamente acerca de la importancia del griego clásico en la educación secundaria. Su grupo de amigos reaccionaría de la siguiente forma:

- a.** Se burlan en voz baja.
- b.** Se burlan abiertamente.
- c.** Retan al grupo e incitan pelea mediante agresiones.
- d.** Continúan su actividad sin prestar mayor atención.
- e.** Continúan su actividad prestando atención simulada.
- f.** Prestan atención abiertamente.
- g.** Intentan ingresar en la discusión.

RESPUESTAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE %
a.	2	7%
b.	0	0%
c.	1	3%
d.	9	30%
e.	12	40%
f.	6	20%
g.	0	0%
Total	30	100%

Tabla 9



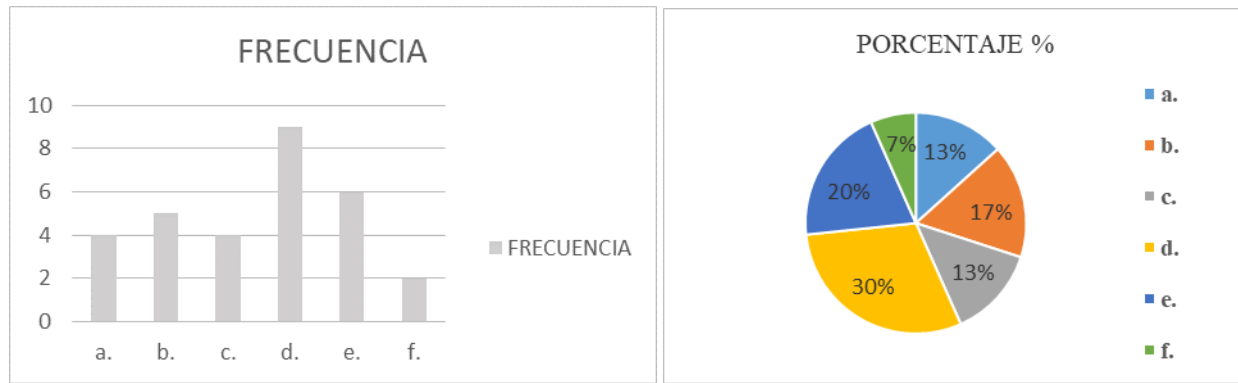
Gráfica 11

Pregunta 7. ¿Cuándo su grupo de amigos se reúne, lo hace para?

- a. Dialogar sobre temas políticos de la actualidad.
- b. Dialogar sobre temas publicados en redes sociales.
- c. Dialogar sobre romances o parejas.
- d. Dialogar sobre temas culturales o intelectuales.
- e. Dialogar sobre temas académicos.
- f. Planear ir a lugares de moda.

RESPUESTAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE %
a.	4	13%
b.	5	17%
c.	4	13%
d.	9	30%
e.	6	20%
f.	2	7%
Total	30	100%

Tabla 10



Gráfica 12

Pregunta 8. ¿Cuál considera que es la necesidad a satisfacer más representativa de las personas de su edad?

a. La necesidad de actualizar el teléfono celular.

b. La necesidad de trabajar.

c. Necesidad de conseguir dinero.

d. La necesidad de adquirir conocimiento.

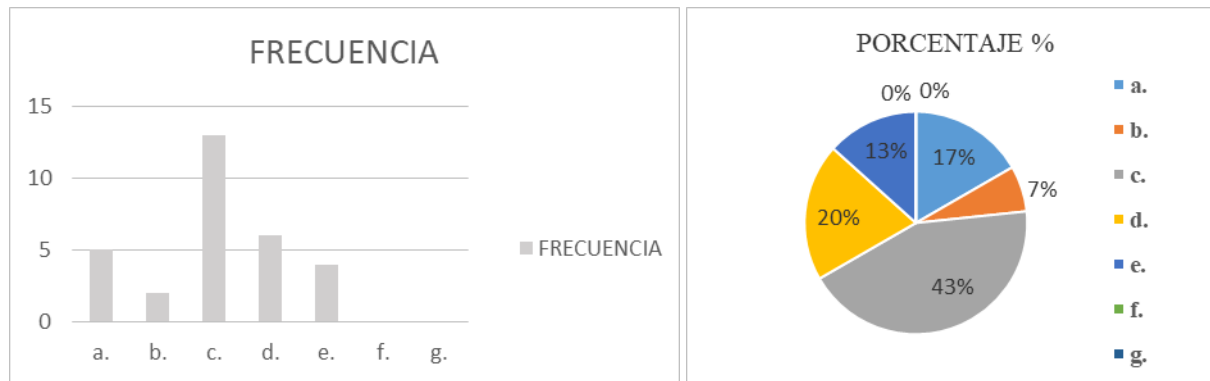
e. La necesidad de enorgullecer a los padres.

f. La necesidad de tener parejas.

g. La necesidad de adquirir fama.

RESPUESTAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE %
a.	5	17%
b.	2	7%
c.	13	43%
d.	6	20%
e.	4	13%
f.	0	0%
g.	0	0%
Total	30	100%

Tabla 11



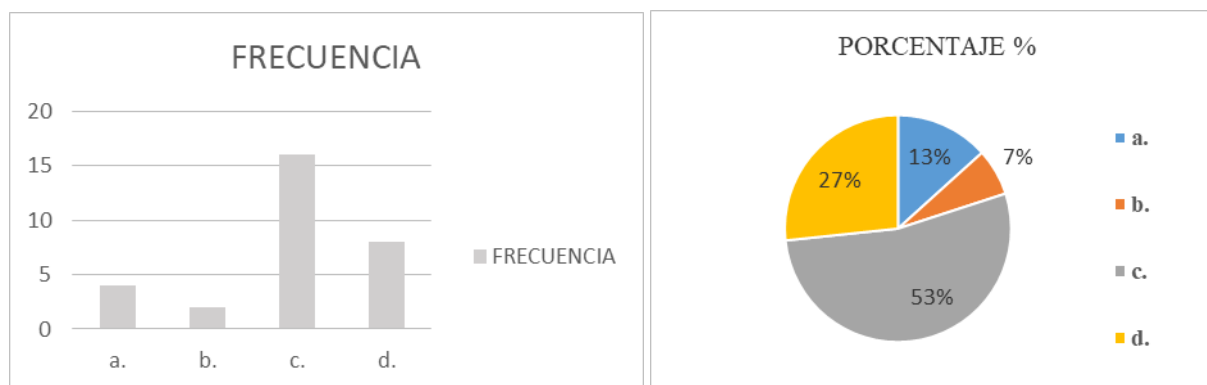
Gráfica 13

Pregunta 9. En la calle usted observa que un can callejero se encuentra agonizando, pues ha sido atropellado por un vehículo que ha huido. Usted:

- a.** Manifiesta su indignación por Facebook y /o twitter.
- b.** Toma fotos con la cámara de su celular y las publica.
- c.** Observa y sigue su camino.
- d.** Decide acabar con el sufrimiento del animal, para lo cual toma un ladrillo y golpea la cabeza de este.

RESPUESTAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE %
a.	4	13%
b.	2	7%
c.	16	53%
d.	8	27%
Total	30	100%

Tabla 12



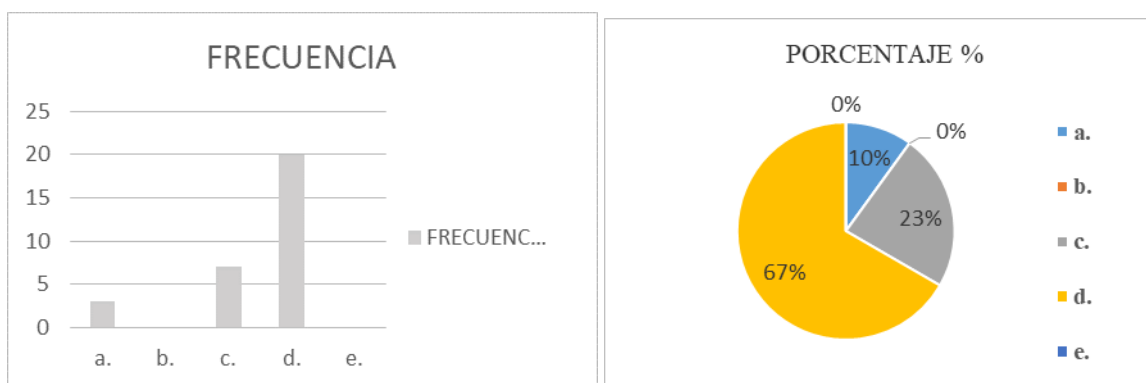
Gráfica 14

Pregunta 10. Ante la noticia de corrupción en el país, Usted:

- a.** Manifiesta su indignación por Facebook y/o twitter
- b.** Lee el titular y continúa con los deportes o la farándula.
- c.** Se consuela pensando que en el país siempre ha sido así.
- d.** Piensa que es culpa de los ignorantes que siempre votan por los mismos.
- e.** Sonríe porque Usted o su familia se han beneficiado de la corrupción.

RESPUESTAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE %
a.	3	10%
b.	0	0%
c.	7	23%
d.	20	67%
e.	0	0%
Total	30	100%

Tabla 13



Gráfica 15

3.2.2.2 Instrumentos de evaluación.

Respecto a las evaluaciones cualitativas y cuantitativas, la evaluación en general requiere que se contemplen una serie de requisitos para que tal evaluación posea índices suficientes de credibilidad y operatividad; entre ellos, los más significativos son la fiabilidad y la validez de los instrumentos de medida.

La fiabilidad hace referencia al grado de permanencia, estabilidad o consistencia de las mediciones; por tanto, se refiere igualmente a los resultados de un test, como a la información recogida por medio de un cuestionario o una entrevista, o mediante una observación. Desde el punto de vista práctico puede considerarse la fiabilidad como la consistencia entre las puntuaciones que otorgan a una misma variable (o evento) diferentes evaluadores, o la persistencia de las puntuaciones cuando se aplica el mismo instrumento de evaluación en diferentes momentos. Por lo tanto, la fiabilidad puede entenderse como la exactitud de los datos, en el sentido de su estabilidad, repetición o precisión.

Encontrar una fiabilidad perfecta –lo que en terminología cualitativa se denomina dependencia–, es raramente posible al analizar cualquier evento propio de los contextos educativos, ya que intervienen factores externos e internos en los sujetos y en las situaciones que imposibilitan la recogida de datos en idénticas condiciones. Para constatar la fiabilidad de un instrumento de recogida de información, pueden emplearse los siguientes procedimientos:

- a. Fiabilidad por repetición: si aplicado el mismo instrumento o la misma técnica repetidamente se obtienen los mismos datos, se dice que el instrumento es fiable. Ahora bien, es importante precisar que pueden ocurrir algunos fenómenos que debemos tener en cuenta a la hora de interpretar los datos del test-retest, tales como: que el tiempo transcurrido haga variar los datos; que los acontecimientos ocurridos en ese intervalo hayan modificado las condiciones, las actitudes, etc.; o que presentar la misma técnica o el mismo instrumento haga recordar o presentar conductas aprendidas.
- b. Fiabilidad por formas paralelas: consiste en correlacionar dos pruebas, que se supongan equivalentes, a los mismos sujetos.
- c. Fiabilidad por par-impar o las dos mitades: se aplica un instrumento una sola vez, pero se recogen dos puntuaciones: una las preguntas pares y otra de las impares, y después se correlacionan.

En la metodología cualitativa se habla de dependencia para referirse a este concepto de fiabilidad. Desde este punto de vista, la dependencia se logra utilizando:

- a. Métodos solapados: la triangulación según la cual se pueden utilizar diferentes métodos a la vez, con el fin de compensar las insuficiencias de unos con las ventajas de otros favoreciendo la complementariedad. Consiste, pues, en recoger datos respecto a un sujeto, objeto o evento, o de interpretar una serie de datos desde diferentes perspectivas: entrevista-cuestionario-observación...
- b. Réplica paso a paso: muy semejante el planteamiento de las dos mitades pero ahora empleando datos cualitativos. El grupo objeto de estudio se divide en dos y se trabaja paralelamente existiendo contacto y comunicación entre las «dos» evaluaciones.
- c. Observadores externos: someter a consideración los instrumentos o los datos recogidos por el evaluador a las opiniones de personas competentes en la materia; es decir, contar con la ayuda de jueces expertos.

La validez hace referencia a la cualidad atribuible a un instrumento en virtud de la cual se puede garantizar que dicho instrumento mide exactamente lo que desea medir y no cualquier otro constructo por afín que sea. La validez externa de un instrumento alude a la posibilidad de que los datos obtenidos a través del mismo puedan aplicarse en igual medida a otros grupos semejantes, pero que no son analizados en ese momento.

En el seno del paradigma cuantitativo la validez es estimada a través de distintos procedimientos estadísticos que arrojan determinados índices o coeficientes de validez. El índice de correlación entre distintas pruebas, o el análisis factorial para evaluar la estructura interna de las pruebas son dos de los estadísticos más utilizados.

Es necesario mencionar los conceptos de validez interna y de validez externa; la primera implica el control adecuado sobre las variables externas, los procedimientos de selección, de medición, etc.; se entiende por la segunda, la extensión y el aprovechamiento de la generalización de los resultados. En el plano cualitativo la validez interna se equipará con credibilidad y la validez externa con transferibilidad.

La validez en el paradigma cualitativo se consigue, en cuanto a la credibilidad (validez interna), mediante:

- a. El trabajo prolongado en el lugar de la experiencia.
- b. La observación persistente.
- c. El juicio crítico de los compañeros.
- d. La triangulación.
- e. La recogida de material directo variado.
- f. Las interpretaciones de los participantes.

- g. La coherencia estructural, es decir, que no existan conflictos internos ni contradicciones.
- h. La contrastación de los análisis y de las interpretaciones con los datos y documentos básicos: entrevistas, grabaciones audiovisuales, etc.

Respecto a la transferibilidad (validez externa) se pueden mencionar los siguientes requisitos:

- a. Un muestreo teórico, que no pretende ser representativo, sino que surge de lo que se entiende que es importante y relevante.
- b. La recolección de abundantes datos descriptivos que permitan comparar el contexto descrito con otros contextos a los que se podría realizar transferencias.
- c. La elaboración de descripciones minuciosas de todos los factores contextuales que conciernen a la investigación.

3.2.2.3 Análisis de los resultados

Respuesta 1: Dentro de las diferentes opciones prevalecen dos percepciones diferentes del problema formulado en las cuales se contrastan principios y normas. En las situaciones planteadas el sujeto debe sacrificar su zona de confort confrontando con terceros el deber hacer. El resultado indica que la mayoría de encuestados prefiere optar por asumir una posición de no responsabilidad que pudiese generar una consecuencia directa o indirecta a sí mismo. De igual manera prevalece la lealtad individual respecto del deber frente al grupo. Vemos que 10 de las respuestas están enfocadas al mundo de la vida y 20 a la posmodernidad.

Respuesta 2: De conformidad con la problemática planteada los sujetos optaron por sacrificar una posición personal a cambio de no asumir una posición dialógica. En esta respuesta predomina el enfoque de la posmodernidad con 26 respuesta y tan solo 4 con respecto al mundo de la vida.

De acuerdo con el total de la muestra objeto de estudio, el 60% opta por no enfrentar la realidad, dejando de lado la necesidad propia, abandonando así su zona de confort.

Respuesta 3: Una de las características predominantes en los casos de conflicto familiar consiste en asumir como propio lo que corresponde a una ruptura de terceros, entendiendo que la afectación es una situación de inestabilidad personal. Como se observa, a pesar de la edad de los encuestados prevalece la incertidumbre en un 27% en cuanto a la toma de decisiones y la búsqueda de beneficio personal. En las respuestas encontramos 11 con preferencia al mundo de la vida y 19 a la posmodernidad.

Esto quiere decir que el 27% de la población encuestada tiene en cierta medida la confianza o el interés de quedarse con la madre como una forma de vínculo familiar que garantice su estabilidad o su dependencia.

Respuesta 4: Uno de los eventos traumáticos consiste en las situaciones de violencia extrema y la legitimación de quienes obran como vengadores. Los sujetos prefieren en su mayoría obrar conforme lo establecen los procedimientos sin intervenir directamente en el conflicto o generar empatía con quien se encuentra en situación de riesgo. En la cuarta respuesta vemos que se invierten en igual cantidad de respuestas con respecto a la anterior, 19 del mundo de la vida y 11 hacia la posmodernidad.

Las respuestas concernientes al mundo de la vida tienen el 63% y hacen referencia a la actuación no directa sino de terceros.

Respuesta 5: La invisibilización de los otros especialmente de aquellos que no se consideran igualmente humanos es una característica de las sociedades modernas que se denota aun en las sociedades posmodernas. En este caso, se refleja en la actitud de menosprecio hacia aquel que no cumple los parámetros de lo que se denomina civilizado. La diferencia no es aceptada en especial por aquellos que se consideran incluyentes. En esta quinta respuesta encontramos que 11 respuesta están enfocadas a al mundo de la vida y 19 a la posmodernidad.

Es de resaltar que del total de la población encuestada el 43% evade o ignora la realidad y no se establece una actitud exenta de juicios.

Respuesta 6: La actitud dialógica racional característica del mundo de la vida no es propia de los denominados millenians, quienes se han refugiado en sus intereses particulares. Una de las características de los jóvenes consiste en sus limitaciones al momento de abordar temáticas que les son ajenas. El conocimiento que no es considerado útil y es menospreciado. Encontramos que la gran mayoría de las respuestas pertenecen al mundo de la vida con 27 y solo 3 respuestas corresponden a la posmodernidad.

Respuesta 7: La reflexión respecto de la vida pública se caracteriza por no estar presente en los temas juveniles. Las redes sociales determinan lo que se denomina la opinión pública, los mass media inciden significativamente en la toma de decisiones y en el discurso de cada actor. La cultura entendida en sentido amplio es un aspecto que domina el interés de los jóvenes, especialmente en lo referente a movimientos con los cuales se sienten identificados. Vemos que 19 de las respuestas corresponden al mundo de la vida y 11 a la posmodernidad.

Repuesta 8: A pesar de la crítica a la modernidad, la posmodernidad se ha caracterizado por materializar el mundo de los individuos. El mundo digital y virtual no solo facilita y trivializa las comunicaciones sino además permite conocer un mundo que le es ajeno a la mayor parte de la población. Por ello los intereses inmateriales ceden ante lo que los jóvenes consideran necesidades apremiantes. Aquí vemos que 12 respuestas corresponden a al mundo de la vida y 18 a la posmodernidad.

Entre los porcentajes más altos se encuentra con un 17% la necesidad de actualizar un celular como una necesidad representativa, también un 43% afirma que entre esas necesidades se encuentra latente la de conseguir dinero.

Respuesta 9: Una de las características de la sociedad actual es la indolencia respecto del sufrimiento ajeno y en especial respecto de aquellos que consideramos no racionales. A pesar de los movimientos que refieren a lo políticamente correcto, no se observa una concientización

racional sobre el sufrimiento. En la pregunta 9 encontramos que 8 corresponden a al mundo de la vida y 22 a la posmodernidad.

El 53% de la población objeto de estudio está optando por hacer una observación no participante frente a la realidad, ello incluye esas realidades que pueden representar violencia o sufrimiento; un 20% de esta misma población utiliza los mass media como forma de indignación, pero no se hace participe en el momento en que suceden los hechos.

Respuesta 10: Una de las observaciones realizadas es la ausencia de capacidad para asumir la responsabilidad propia. Son los terceros ignorantes quienes toman las decisiones, pero los sujetos encuestados no se incluyen dentro de dicha categoría, esta respuesta es el 67% del total de la muestra, así mismo otro resultado significativo con el 23% es el conformismo y la costumbre que se tiene frente a la corrupción como un tema presente pero no significativo para este grupo de encuestados.

3.2.2.4 Conclusiones del cuestionario

En total encontramos que 141 respuestas que pertenecen al mundo de la vida y 159 corresponden a la posmodernidad; que independiente del género, estrato social o nivel académico, su ideología no está ligada al sueño del poder, sino que este se vincula al acceso económico como un medio para satisfacer el deseo, porque más que el poder, los jóvenes buscan el placer el cual es identificado con la felicidad; no necesitan de la ideología para dar sentido a su vida, sino que viven en la simple constatación “me gusta, no me gusta”, y que puede aplicarse a todo: ideología, trabajo, diversión, sueños, decisiones o sentimientos.

La ideología no pervive en todas las dimensiones de sus vidas como algo central, sino solo en algunas de ellas en donde es funcional. Las auténticas motivaciones personales no se dirigen a la profundidad del ser con sinceridad y transparencia, sino que se miden en términos de la utilidad. No existe la noción de compromiso en términos de asumir la responsabilidad de la ciudadanía, de donde se deduce un profundo desconocimiento del existir en sociedad. Por tanto, sin la capacidad de autocrítica no se puede construir una comunicación eficaz, porque se vive en el autoengaño,

sea ideológico o emocional. De allí deviene el caos en las interrelaciones y las falsas vinculaciones ideológicas. No basta la objetividad de los datos que describen la situación de una sociedad, es importante conocerse y desarrollar el plano afectivo, criticarse y abrirse a las consecuencias que estos conocimientos implican para el recto pensar como elementos básicos de humanidad y futuro.

Al tratarse de estudiantes de quinto semestre se observa una clara contradicción entre el deber ser ideal y la racionalidad aún en proceso de construcción y el comportamiento individualista y atomizado de los estudiantes. Por una parte, son críticos sociales y esperan comportamientos adecuados por parte de los demás y el Estado, pero a su vez consideran que su posición es estable y correcta, por lo cual no están en el deber de ayudar en la solución de los conflictos sociales. Obran como críticos virtuales, idealistas e inconformes, pero ignorantes de las condiciones históricas, económicas y culturales que han llevado a la sociedad al actual estado de cosas.

Claramente existe una conflictualidad en el pensamiento de los estudiantes encuestados. En su ser persisten elementos propios del mundo de la vida, pero soslayados por el pensamiento posmoderno. Este conflicto genera que los estudiantes no se ubiquen adecuadamente en el contexto que les ha correspondido existir. El sistema educativo no proporciona los elementos suficientes para que se resuelva el conflicto, sino que perpetua la educación de superficie. La carencia de sentido de la educación afecta a los jóvenes que acuden al sistema en búsqueda no solo de un título académico, sino que buscan encontrar la razón de ser de la existencia. Al no encontrar sentido en la educación los jóvenes se refugian en la artificialidad de la virtualidad.

Este conflicto debe ser resuelto en el sistema y por el sistema. Para ello, es necesario abarcar ambas posturas encontrando la convergencia y armonizando sus postulados. Solamente entendiendo que toda contradicción se resuelve, no por medio de la exclusión sino asumiendo la complejidad como un reto, se podrá dar sentido al sistema educativo.

Capítulo 4. Descripción del producto final

El producto final que se plantea el cual se ha denominado –Fundamentos para la formulación de una metanorma como parámetro axiológico de la Educación Superior en Colombia–, plantea un esquema que propende por la caracterización del sistema educativo a nivel superior, dando un marco de referencia que permita dentro del pensamiento complejo sintetizar las teorías del mundo de la vida y de la posmodernidad y, para así orientar el proceso formativo profesional.

La propuesta aquí formulada responde a un análisis investigativo que, siguiendo los parámetros de la dialéctica trilematica y teniendo como referencia la percepción del mundo de los estudiantes encuestados, ha permitido sintetizar el marco epistemológico necesario para la formulación de una propuesta teórica.

Esta propuesta ha sido diseñada con el propósito de contribuir a la optimización del sistema educativo a nivel superior, en especial teniendo como referente el reconocimiento que existe en cuanto al marco orientador educacional y la necesidad de adecuar el sistema a los requerimientos de una sociedad que se encuentra en proceso de superación del posmodernismo. Por ello se ha acudido a los marcos teóricos y filosóficos del pensamiento complejo, el cual ha permitido integrar y sintetizar las teorías aquí analizadas, permitiendo que en su interior se propugne por una solución efectiva al vacío normativo que no implique un retorno a lo conocido.

La propuesta de formulación de la metanorma responde a los siguientes parámetros:

Fundamentación.

- a. El sistema educativo en Colombia se encuentra enmarcado dentro de los llamados sistemas sociales, los cuales se caracterizan por su carácter dinámico y cambiante. Este sistema a su vez está conformado por diversos subsistemas graduados en niveles educativos que obran como una escalera ascendente. Es decir, dentro del sistema no se prevé la degradación, sino que se preserva el *statu quo*. Un nivel adquirido es un nivel superado.

- b. Partiendo del *statu quo* adquirido en el proceso, se considera necesario esclarecer el carácter jerarquizado del sistema, cuyas particularidades están determinadas por cada uno de los niveles educativos. Así, podemos afirmar que el sistema se encuentra estructurado por bloques que, a pesar de corresponder a un mismo sistema, responden a necesidades y exigencias diferentes. Así, mientras se asciende dentro de un bloque específico, cada cambio de nivel se entiende ocurrido dentro de una misma espiral, en tanto que el ascenso dentro de bloques diferentes implica –no necesariamente–, no solo una modificación en las estructuras relacionales sino también una ruptura con el bloque anterior; un cambio de vida.
- c. De aquí se concluye que los cambios acaecidos dentro de un bloque educacional se caracterizan por la preservación de las estructuras sociales, en tanto que el cambio de bloque educativo implica una ruptura relacional.
- d. Un bloque educativo puede ser entendido como una fase autónoma del proceso educacional, caracterizado por contener sus propias regulaciones y su propia comprensión.
- e. Sin embargo, una de las características del sistema educativo es la falta de articulación entre cada uno de los bloques, de suerte tal que, a pesar de hacer parte de un mismo proceso educacional, no está presente el hilo conductor que enlace los contenidos materiales entre bloques.
- f. Una de las funciones que debe cumplir la metanorma consiste precisamente en articular el proceso, unificando los criterios que deben contener los contenidos curriculares y los ejes temáticos, con el objeto de lograr que al momento de ingresar al sistema educativo el individuo tenga claridad respecto de los resultados que puede esperar del ejercicio académico, indistintamente de la Institución académica en la cual curse sus estudios.

- g. En similar sentido, las Instituciones de educación superior podrán tener caracterizados los elementos básicos y esenciales de los estudiantes que aspirar ingresar a realizar estudios en este nivel.
- h. Una vez caracterizados los diferentes bloques o niveles educativos, estos pueden ser descritos en la forma que sigue:

Preescolar:

Prejardín

Jardín

Transición

Básica:

Primaria: Dividida en cinco niveles

Secundaria: Dividida en cuatro niveles

Media: Dividida en dos niveles.

Superior:

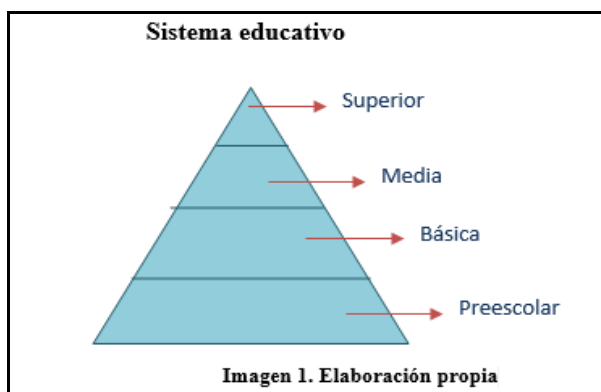
Formación intermedia profesional

Formación tecnológica

Formación universitaria

Formación avanzada o de postgrado

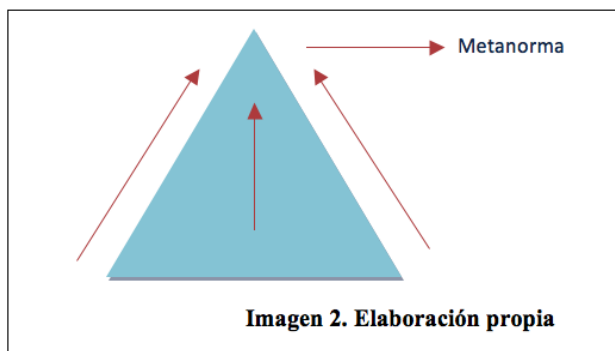
Este sistema puede ser representado en la forma que sigue:



Como se observa en la imagen 1, para ascender en cada uno de los niveles es necesario cumplir con los requisitos dispuestos en el nivel inmediatamente anterior. Así, el sistema prevé que para arribar al nivel superior es necesario haber superado con éxito la totalidad de los bloques que lo preceden.

Unidad de enfoque

Teniendo presentes los anteriores parámetros, se puede vislumbrar las características comunes que comparten los diversos niveles del sistema, en especial en lo que refiere a la posibilidad de dilucidar una metanorma que obre como elemento unificador, así:



Cada uno de los elementos que componen el sistema se encuentra enfocado en arribar a un punto común, cual es la educación superior, en sus distintos niveles. Así, asistimos al primer criterio unificador en materia educativa, cual es la unidad de enfoque. Si cada una de las

instituciones educativas que se encuentra en los niveles jerárquicamente inferiores dirige su proceso educativo no solamente para la promoción del nivel inmediatamente superior sino teniendo como finalidad que el estudiante se prepare desde la infancia para ingresar a los niveles educativos superiores, se podrá mediante la consistencia del sistema, optimizar la unidad del mismo.

Quiere esto decir que el proceso educativo debe verse con un enfoque a largo plazo, indistintamente del nivel educativo y del origen socioeconómico del estudiante. Por tanto, no le corresponde a los docentes e Instituciones educativas determinar de antemano quien tiene las aptitudes o los medios suficientes para ingresar a la educación superior.

Siguiendo el *statu quo* académico, tampoco se debe imponer una regla estricta respecto de las edades o tiempos en los cuales un estudiante deba cumplir un ciclo. Siguiendo las teorías de la posmodernidad, cada estudiante debe cumplir su propio ciclo educativo según sus propios ritmos y apetencias personales.

Así las cosas, la unidad de enfoque debe permitir orientar a los educadores en la forma de armonizar las posturas basadas en las teorías del mundo de la vida y la posmodernidad, acogiendo la particularidad de cada estudiante y su contexto inmediato, pero a la vez otorgando sentido a los aprendizajes basados en la racionalidad universal. Consiste en la necesidad de concientizar en la noción de compromiso y la concepción de ciudadanía, lo cual más adelante será expuesto.

Cabe anotar que en este proceso es menester romper con la idea del éxito o fracaso académico. Haciendo uso de la teoría de la complejidad, debemos acoger el principio de la incertidumbre y no atar el proceso del ser humano a eventualidades como la aprobación del curso escolar.

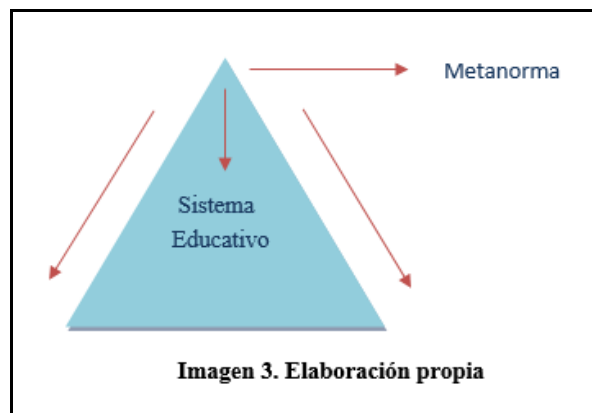
Validez de la metanorma

Para que la metanorma cumpla su función unificadora y fundamentadora, es necesario que el sistema (S.E.) le reconozca validez sistémica (Kelsen, 1997). Dicha validez es dada por el contenido moldeador de la misma metanorma o en su defecto por su carácter superior. Quiere esto decir que, para que las normas del sistema educativo adquieran un sentido en su contenido, el mismo debe estar determinado por el contenido de la metanorma o por el hecho de ser consagrada en un ordenamiento de carácter superior.

De acuerdo con lo anterior, el contenido de la metanorma está dado por la contradicción existente entre el mundo de la vida y la posmodernidad. Este marco referencial debe permitir conciliar diversas posturas y situaciones fácticas sin necesidad de salir del sistema.

La validez de la metanorma no solo depende del órgano creador de la misma –el legislador– sino principalmente, de la legitimación que el sistema educativo otorga a la misma. Es decir, no depende de una política de gobierno, sino que resulta del análisis que se efectúa de las realidades sociales, económicas, políticas, culturales, etc. Se adapta a una necesidad común. Por ello, quienes actúan dentro del sistema la reconocen válida y aplicable a sus particularidades.

La metanorma por tanto opera de la forma que sigue:



Como lo ilustra la imagen No. 3, la función de la metanorma consiste en orientar las normas que regulan el sistema educativo, dándole el carácter de coherencia al mismo. Así, los procesos educativos seguirán todos ellos un solo enfoque y el sistema se entenderá completo y determinado. Esto no quiere decir que exista una sola modalidad educativa, sino que el sistema permite la complejidad en esta materia y otorga soluciones a sus aporías. En efecto, la metanorma cumple una función integradora entre teorías que aparentemente son contradictorias, por cuanto su operatividad es de fundamentación y armonización sintética.

Se aclara que la metanorma no es un principio enmarcado dentro de la Constitución Política, ya que esto la haría irrelevante para el sistema. Su función consiste en resolver los conflictos entre los principios y por esta razón, debe ser superior al mismo ordenamiento jurídico. Es un principio orientador de carácter axiológico, que se encuentra más allá de cualquier positivización normativa.

La función de la metanorma será la de orientar a los operadores del sistema respecto de los parámetros específicos que el Estado establece siguiendo una máxima educativa. Es decir, obrará como tópico y su función será dar forma al sistema dándole estructura a sus contenidos (Atienza, 2006).

Esto no quiere decir que el sistema se considere cerrado, toda vez que de conformidad a la teoría de la complejidad el mismo seguirá apercibiendo los contextos y los cambios que se surtan en su entorno. Esto por cuanto los sistemas cerrados se consideran estáticos y no adaptables, situación que en un sistema correlacionado con un mundo contextual resulta indeseable.

Así, si bien los parámetros de movilidad dentro de la metanorma se circunscriben a las dos teorías expuestas, el contenido pragmático de la misma debe permitir su adecuación a situaciones no previstas o a cambios no radicales de contexto.

Aplicabilidad de la metanorma

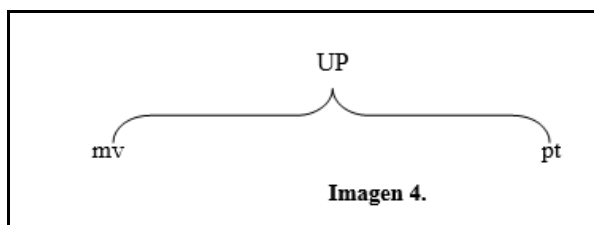
La metanorma que obre como orientadora del sistema educativo debe contener elementos suficientes que le permitan su aplicabilidad, es decir, que toda actuación que se surta dentro del sistema se encuentre justificada por la metanorma.

La principal característica de la metanorma es su carácter general que refiere a circunstancias abstractas. El conjunto de las propiedades definitorias es denominado un Universo de Propiedades –UP–, (Navarro, 2005).

La metanorma en su estructuración deberá estar compuesta por los elementos que obran como marcos normativos de aplicabilidad, que en el presente estudio abarca dos teorías educativas, que corresponden a las propiedades normativas:

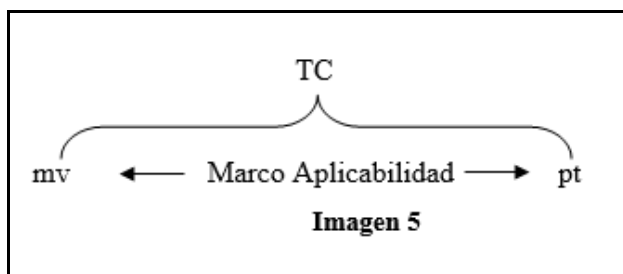
- a. La primera teoría es la denominado del Mundo de la Vida que se representará como (mv).
- b. La segunda teoría es la denominada de la Posmodernidad, que se representará como (pt).

Ambas teorías se corresponden dentro de un mismo Universo de Propiedades (UP), generando interrelaciones no estructurales que deben establecer los marcos orientadores en materia educativa, así como las circunstancias de su aplicación.



El marco general de aplicabilidad se encuentra determinado por la Teoría de la Complejidad (TC), la cual obra como criterio de identificación de los enunciados validos –vigentes–, que sean producidos en la interrelación de las propiedades. Quiere esto decir que tanto los metarrelatos

como las acciones comunicativas que sean producidos, deben ser identificados por las metanormas como parte del sistema (Alchourrón, 2006).



La imagen cinco nos explica que la metanorma –que se encuentra fundada en el paradigma de la complejidad– tiene un ámbito de aplicabilidad amplio, determinado por los puntos mv – pt. Todas las políticas que se desarrollen, todas las normas que se expidan y todas las situaciones fácticas que se planteen, deben estar orientadas dentro de este marco normativo.

La Teoría de la Complejidad determina el contenido de la metanorma, el cual por su carácter complejo debe estar en la capacidad de solucionar todas las situaciones que se planteen. Dicho contenido a su vez es dado por la oposición entre las teorías del mundo de la vida y de la posmodernidad, así:

$$TC = mv \wedge pt$$

Entendiendo que el concepto de la Teoría de la Complejidad está dado por las variables contenidas en las propiedades de las teorías del mundo de la vida y de la posmodernidad, podemos afirmar que la combinación de las dos propiedades lógicamente independientes permite conceptualizar las condiciones elementales de subrogación (Navarro):

De esta oposición se deducen los siguientes casos elementales:

$$TC = mv \wedge \neg pt$$

$$TC = \neg mv \wedge pt$$

$$TC = \neg mv \wedge \neg pt$$

Como lo sostiene Navarro, la noción descrita permite la reconstrucción de las condiciones de aplicabilidad de la metanorma, la cual a su vez prevé de manera orientadora todas las posibles situaciones y contradicciones que se presenten en el sistema, brindando soluciones completas.

Por tratarse de un sistema abierto, si bien se considera completo, la regla de clausura deberá funcionar según los criterios de un sistema deductivo axiomático, por el cual el conjunto de enunciados que derivan de la metanorma es finito. La razón de la finitud obedece al hecho que las bases axiomatizables del sistema deben ser necesariamente equivalentes; todas provienen del mismo enunciado originario (Alchourrón).

Capítulo 5. Análisis de resultados

La presente investigación ha tenido como objeto desde su inicio motivar a la reflexión en torno a la falta de parámetros orientadores en materia de educación superior, carencia que obedece a la falta de políticas estructurales por parte del Estado. La intuición nace de la continua interrelación que sus autores han sostenido con estudiantes y docentes de educación superior, así como del hecho de ser testigos de las exigencias del Ministerio de Educación Nacional (MEN) a las Instituciones de Educación Superior, requerimientos que carecen de un criterio unificador que les indique el norte a seguir en el diseño de los procesos educativos.

En una sociedad cambiante, en la cual los medios virtuales han reemplazado el dialogo y los jóvenes son cada vez más proclives a la soledad, ha surgido el interrogante respecto del para qué se educa y se forman futuros profesionales. Como ha quedado dicho, el estado no es consciente de la importancia de establecer los ideales que debe reunir en sí el joven profesional y que deberían adquirirse en el decurso académico; si bien el énfasis se hace en la educación superior, este es un proceso que inicia desde la primera etapa educativa.

En respuesta a este interrogante, se ha buscado un criterio que identifique la fundamentación teórica de esta labor, que como ha sido ya dicho, en Colombia no existe. Por esta razón, la labor educativa es entendida como un acto de fe en la creencia de un posible futuro profesional exitoso de los educandos, de su bienestar y continuo mejoramiento. Para lograr el cometido propuesto ha sido menester que los docentes pensemos en el ideal de educando que deseamos formar, el conjunto de valores que este debe integrar en su persona, y en especial, el compromiso que debe asumir como ciudadano involucrado en una sociedad en conflicto.

El contexto actual nos propone dos orientaciones en el proceso de formación. Por una parte, las teorías del mundo de la vida proporcionan una visión integral de la exterioridad, correlacionando la persona con su entorno. Obligan a la racionalidad mediante la comprensión del entorno mediato. Responde a necesidades propias de una educación integral, pero se particulariza por el hecho que el estudiante posmoderno no le encuentra mayor sentido a esta forma de aprendizaje. La inmediatez en las condiciones de vida actual facilita que los

conocimientos que exigen esfuerzo, dedicación, comprensión y permanencia, que no se caracterizan por la idea de una utilidad práctica, pierdan la razón de ser.

A su vez, la posmodernidad y su concepto de la deconstrucción han irrumpido en la sociedad, rompiendo una tradición formativa que se ha caracterizado por la racionalidad universalista. Al ser considerados como irrelevantes los constructos históricos y las tradiciones de pensamiento, se desdibujan todas las posibilidades de desarrollo con un sentido cierto. Negar que es relevante conocer los procesos biológicos, históricos, sociológicos, etc., dando sentido tan solo a lo inmediato y a lo comunitario, ignorar la relevancia de los metarrelatos considerando los microrrelatos como el eje trasformador en materia social, sin lugar a duda contribuye menos a otorgar sentido al mundo real y más a propiciar la confusión, característica que reina actualmente.

Es necesario otorgar sentido a la educación, que los jóvenes se identifiquen con el sistema y a la vez este les brinde una orientación adecuada. Que sin negar el pensamiento posmoderno y su relevancia social también los estudiantes adquieran la noción de compromiso y, lo que es más relevante, asuman activamente su rol como ciudadanos. El sistema no puede continuar formando personas comprometidas solo con su propio bienestar económico, que buscan solo la felicidad individual, sin interés en la forma como sus decisiones perjudican al constructo social.

En una sociedad violenta y con altos índices de corrupción, duele ser testigos de cómo quienes obran como perpetradores y cerebros de los grandes escándalos, quienes han maquinado las operaciones de desfalco o han creado sus propios ejércitos subversivos o paramilitares, sean personas con formación y titulación universitaria. Y no solo esto. Se han formado en instituciones académicas de alta calidad, provienen de familias socialmente reconocidas y han contado con medios económicos suficientes para solventar una vida cómoda. Sin lugar a duda el sistema ha fallado. Claramente el proceso educativo no ha tenido sentido alguno.

Esta confusión la hemos reseñado en los resultados de las encuestas. Los estudiantes esperan que la sociedad y el Estado les suministre lo que ellos consideran básico y necesario para una subsistencia cómoda, sin esfuerzo, pero no están dispuestos a sacrificar parte de su comodidad

para favorecer a terceros. Idealmente pretenden una igualdad material siempre y cuando no sean ellos perjudicados. Exigen, pero no están dispuestos a pagar el precio. Critican, pero no construyen.

Sin embargo, la presente investigación no ha tenido como objeto dotar de contenido a la máxima que debe orientar el sistema educativo colombiano, lo cual en nuestro parecer resultaría pretensioso, sino de manera más modesta simplemente sintetizar los elementos formales y materiales que esta debe reunir para poder ser considerada válida y eficaz. Consideramos que, frente al vacío normativo, es necesario formular una propuesta técnica, actual y amplia que permita su superación.

Por ello, se han abordado de manera metódica y detallada las escuelas de pensamiento en boga, que obran como orientadoras de la educación superior y que permiten la sintetización de los elementos determinantes en el contenido de la metanorma.

El énfasis se ha colocado en lo que se considera es necesario para la estructuración de una metanorma, lo que no implica que se haya omitido realizar un análisis hermenéutico de las teorías que han sido aquí consideradas.

Teniendo presente el carácter fundamental y supremo de la metanorma, para efectos de su funcionalidad ha sido necesario establecer los parámetros que permiten establecer el contenido de la misma. Estos parámetros están dados por los aspectos esenciales de las teorías posmodernas y del mundo de la vida, sintetizados en el paradigma de la complejidad.

Concepción posmoderna

Desde la mirada posmoderna se ha encontrado que son legitimados los discursos plurales privilegiando la subjetividad y el contexto. Así, la educación es enfocada desde el pensamiento y la acción con una finalidad pragmática. De lo que se ha tratado es de subordinar el conocimiento al mercado, con fines claramente utilitaristas, respondiendo al para qué de la educación (Bolívar). Para ello, los posmodernos consideran que las grandes verdades deben ser

relativizadas y enfocadas en obtener una finalidad concreta. Por tanto, el sistema educativo debe adecuarse a cada uno de los contextos de formación, reconociendo las diferencias, siendo incluyente, contingente y etnocéntrico.

Toda vez que la subjetividad es el factor de interpretación dominante, en el proceso de formación consideran que debe abandonarse la pretensión de imparcialidad. Así, debe entenderse el sujeto atado a una realidad que le es propia y que resulta divergente respecto de las experiencias que acumulan sus pares. La jerarquización docente-dicente pierde su fundamentación debido a que en la exploración dialógica las experiencias narrativas de uno y otro son igualmente relevantes, permitiendo entre ambas la construcción de una mirada más amplia de la comunidad.

En este intercambio experiencial los individuos logran mejorar su nivel de autorrealización toda vez que comprenden que sus narrativas vivenciales guardan una riqueza inmaterial que contribuye a la formación de otros en sus similares circunstancias. Así, las lecturas sociales se derruyen dando paso a la idea de comunidad.

El individuo pasa a ser políticamente responsable de sus pares al ser representante de un corpúsculo vivencial. Debe estar en capacidad de identificar los discursos hegemónicos de poder con la finalidad de identificar las contradicciones intrínsecas de los mismos y los entimemas de manipulación ideológica.

Por esta razón esta tesis considera necesario formar en pensamiento crítico deconstruyendo “los grandes discursos educativos que han constituido las prácticas con unos determinados efectos de poder” (Bolívar, p. 207).

También se considera necesario incluir los estudios genealógicos que permiten conocer los fundamentos de la historia, en el entendido que dichas narrativas no refieren a una realidad; expresado de mejor forma, hacer comprender que la realidad no corresponde al texto, sino que este está en capacidad de representar los hechos de múltiples formas. Por ello y siguiendo a

Hargreaves (1996) se puede afirmar que la realidad cognoscible no está dada más allá del lenguaje.

Como aglutinador de la postura posmoderna se encuentra la concepción emancipadora, la cual concibe a la educación como una herramienta de concientización de las estructuras modernas de sometimiento y dominación. Esta emancipación debe darse en consideración a los valores culturales que condicionan a la sociedad, los cuales resultan igualitarios y totalizadores. Por tanto, la concepción posmoderna considera como factor determinante de la emancipación el reconocimiento de la desigualdad y la diferencia.

Concepción del mundo de la vida

Frente a la visión deconstructivista propia de la posmodernidad, el mundo de la vida apela al constructivismo como condición necesaria para la democracia política. Para esta concepción el proceso educativo debe enfocarse en la comprensión del sentido a partir de la experiencia comunicativa con una finalidad moral relevante. Así, la concepción pragmática de los posmodernistas deja su tinte utilitario para adoptar en Habermas un caris argumentativo, con miras al entendimiento recíproco. Se trata, afirma el autor, del paso del yo al nosotros –ethos común–, “de las cuestiones acerca de cómo nos entendemos en tanto que miembros de una comunidad moral, acerca de cómo debemos orientar nuestra vida, de lo que sea mejor para nosotros a largo plazo y visto en conjunto” (Habermas, 1999, p. 56). La persona se encuentra inmersa en un mundo social respecto del cual asume responsabilidad en el proceso de construcción de la racionalidad política, participando activamente en el constructo moral y en las decisiones colectivas, con miras a la consolidación de la ciudadanía.

La educación adquiere en Habermas un rol determinante en la construcción de la sociedad. Considera que las Instituciones deben ser generadoras de espacios de diálogo y discusión permitiendo por medio de la reflexión la adopción de posturas y el arribo a consensos que redunden en transformaciones sociales. Para que la universidad resurja como un lugar que asume posturas políticas y críticas del sistema considera debe estar guiada por la moral práctica. Esta moral “se entiende como el complejo y variado mundo valorativo, regulativo y expresivo, que se

interioriza en los contextos socioculturales que constituyen nuestra cotidianidad, nuestro mundo de la vida” (Ruiz, p. 72).

Esta moral debe tener dos enfoques específicos: (i) Como estructura de relaciones democráticas, y (ii) como sentido de responsabilidad frente a las acciones.

El enfoque (i) establece que la moral práctica debe permitir la libre expresión regulada por los intereses y acciones de los intervinientes socialmente, en especial de los ciudadanos en condiciones de debilidad.

El enfoque (ii) establece que las acciones generan consecuencias relevantes que deben ser asumidas por los actores, con miras a lo público. Es por ello que el individuo debe estar en capacidad de asumir las consecuencias de los actos de terceros, tales como la contaminación ambiental.

Por tanto, para Habermas el fundamento de la educación debe estar dado por una norma de carácter ético- moral que a través del discurso argumentativo tenga fuerza vinculante. Para Ruiz este discurso debe propugnar por un individuo libre y autónomo que a la vez tenga la capacidad de convivir solidariamente. Esta norma de carácter ético-moral debe ser asumida de manera responsable por el Estado, quien es el determinador de las normas de convivencia en aras de lograr un orden social justo y a quien por ende le compete de manera directa la función moralizadora de la sociedad.

A su vez, les compete a las instituciones educativas obrar como formadoras en normas morales toda vez que estas son responsables políticamente de las consecuencias que generan los actos y conductas de sus estudiantes y egresados. Por ello sostiene Ruiz (p 84), que los aprendizajes adquiridos que no propugnan por la solución de conflictos o por lo menos por sentir empatía por el otro lo que hacen es reproducir la minoría de edad en el individuo considera que la ausencia de compromiso obedece a la misma indiferencia de las Instituciones en los procesos formativos, toda vez que estos procesos reproducen los mecanismos de dominación dentro de las

aulas. Esta concepción del principio de responsabilidad es considerada por Habermas como requisito necesario para acudir a lo que denomina la utopía social necesaria.

Esta concepción utópica está en contra del carácter totalitario de la ciencia y de la comprensión de la realidad característicos de las sociedades modernas. De lo que se trata es de generar una comunicación libre de dominación, a partir de la cual y haciendo uso de la fuerza del argumento en el discurso sea posible la formación de consensos (Ruiz). Lo que funda esta utopía es la posibilidad real de comunicación en condiciones ideales.

Para Habermas estas condiciones deben ser dadas por una norma ética que sirva como fundamento y justifique el sistema, es decir, que resulte a su vez pragmática y trascendental. Pragmática en cuanto permite la comunicación de los significados de su acción y pensamiento, trascendental en el entendido que su legitimidad es universal.

Síntesis integradora - El paradigma de la complejidad

Esta prescripción es denominada metanorma, la cual para Ruiz (p. 42), es independiente de todo tipo de experiencia contingente. Lo que caracteriza a esta metanorma es que, a pesar de su grado de abstracción, debe tener un contenido pragmático que le permita obrar como criterio de regulación del sistema. Esta metanorma obra como norma fundamental ya que todo aquel que actúe argumentativamente dentro del sistema está en la obligación de reconocerla como vinculante. La metanorma obra desde esta perspectiva como legitimadora de cualquiera otra norma, toda vez que los preceptos que de estas derivan reconocen en esta la estructura que las soporta.

Reconociendo la necesidad de fundamentar el sistema a partir de una metanorma, se considera que esta debe obrar como un elemento integrador de las teorías posmoderna y del mundo de la vida, a fin de permitir una visión amplificada no excluyente de los criterios de racionalización en ambas posturas. La síntesis de esta relación dilemática se propone enmarcada dentro de los términos del paradigma de la complejidad, el cual resulta abarcante, incluyente y sintetizador de las posturas.

El paradigma de la complejidad permite no solo superar los metarrelatos propios de la modernidad sino aun permite superar las limitaciones de cada una de las teorías anteriormente descritas, incorporando la creciente complejidad de la sociedad, subjetividad, ambigüedad y virtualización, dentro de un marco explicativo que permite su integración.

Una de las limitaciones que se observan en las teorías consiste en la imprevisibilidad en la alteración de los factores sociales. Los cambios en el contexto o en el sentido pueden alterar la forma como comprendemos los microrrelatos o asimilamos la relación dialógica. Las relaciones caóticas, tan comunes en la actualidad, no logran ser abordadas desde perspectivas racionales y menos aún pueden predecirse sus consecuencias.

La sociedad posmoderna se ha caracterizado por ver como se diluyen las fronteras en el aprendizaje, resultando escaso a la hora de lograr integrar los múltiples conocimientos, en especial aquellos que se encuentran en la zona de penumbra, entre los meta y microrrelatos. Esta zona intermedia que no es abordada argumentativamente ni es considerada relevante en la posmodernidad.

A su vez, el determinismo moral presente en la teoría comunicativa de Habermas parte de la racionalidad de los actores y del conocimiento previo de las condiciones de optimización del sistema. Es decir, se adopta la idea de consenso como mecanismo eficaz de entendimiento que permite la adopción de un estado de ciudadanía deliberativa. Esta teoría resulta un tanto determinista toda vez que no siempre puede afirmarse que el resultado será el previsto por el procedimiento. No se tiene en cuenta el principio de incertidumbre y de aleatoriedad, que son propios de las relaciones sociales emergentes.

Como bien sostiene Rueda (2007, p. 329) “Además, existe una creciente conciencia del papel constructivo del desorden, de la autoorganización, de la no linealidad, de la imprevisibilidad, así como de la participación sustantiva en la ciencia del sujeto, del tiempo y la historicidad”. Para la autora, los clásicos opuestos no solo son complementarios, sino que también son interdependientes, resultan de relaciones complejas. Los nuevos estados surgen de estas

relaciones impredecibles, discontinuas y turbulentas, producto de fracturas y fluctuaciones cuya única característica común es quizá, su carácter dinámico.

Para el pensamiento complejo las concepciones de libertad y autonomía se encuentran revaluadas por la concepción de la auto-eco-organización (p. 331) en el entendido que toda organización es dependiente de la ecología. Es aquí donde confluyen las teorías postmodernas y del mundo de la vida, por cuanto el individuo postmoderno, autónomo e individual resulta dependiente de la cooperación y la conectividad. Así, resulta que la relación sujeto-objeto se encuentra íntimamente conectada. El sujeto que investiga afecta y es afectado por los objetos que investiga. Resurge la solidaridad como elemento necesario de la posmodernidad.

Es así como Rueda considera que el paradigma no se encuentra circunscrito ni a las teorías unitarias ni a las abstracciones totalizantes, sino que obra como un articulador e integrador entre diferentes concepciones, “otorgando tanto fuerza a la articulación y a la integración, como a la distinción y a la oposición” (p. 332). Por ello el paradigma obra tanto como deconstructor como articulador de los conocimientos paradójicos, integrando la historia y el azar.

Tres proposiciones son consideradas fundamentales en la aprehensión del paradigma de la complejidad (p. 334):

- a. La teoría de sistemas: esta teoría aporta tanto la noción de desequilibrio como parámetro que rige los sistemas vivientes, como la idea que la inteligibilidad del sistema está en el sistema mismo y en su relación con el medio. Los sistemas abiertos permiten la evolución, la cual a su vez proviene de la interacción de los sistemas vivos con los ecosistemas.
- b. La transdisciplinariedad: las ciencias físicas y las ciencias humanas son parte de un mismo entretejido sistémico. Desde la complejidad se estudian las transferencias que ocurren en la correlación entre estas ciencias, la forma como del orden se genera el caos y viceversa, y en especial la forma en que esta correlación se autoorganiza y se renueva a sí misma creando nuevas estructuras. De aquí surge el principio de

incertidumbre, según el cual el futuro está sometido al azar, a la fluctuación y a la amplificación (p. 341).

- c. Reconceptualización epistemológica del sujeto: si bien los sistemas físicos son una unidad viviente, también esta unidad es heterogénea y diversa; por ello se afirma que el sujeto no puede considerarse independiente al sistema. Por ello, al estudiar el sistema necesariamente debe incluirse al sujeto como objeto de análisis. Lo objetivo se encuentra refractado en lo subjetivo.

De la conjunción de estas teorías podemos concluir afirmando que la metanorma debe reconocer que su aplicabilidad enmarca un sistema complejo, autónomo, conectivo, que tiende a su propia autoorganización y que es dependiente de la ecología, el cual está integrado por sujetos que deben ser enfrentados con experiencias imprevisibles e inesperadas que les genere un ámbito que favorezca la creatividad.

El contenido de la metanorma por tanto deberá estar fundado en un enunciado de carácter axiológico, que resulte integrador de las teorías estudiadas y tenga la capacidad de reunir y armonizar en su propio contenido las posibles contradicciones que se generen en los parámetros que de este se deduzcan.

Capítulo 6. Conclusiones y recomendaciones

La educación superior ha sido considerada como excluyente debido a múltiples factores que inciden en las dificultades de acceso. Para mencionar algunos de estos factores tenemos los altos costos económicos, la escasez de recursos, las limitaciones en el número de cupos, la centralización de las instituciones, entre otros.

Lo anterior implica que la mayoría de las personas que ingresan a la educación en los niveles inferiores, si bien ingresan al sistema, se retirarán de él sin haber culminado en su totalidad la secuencia de capacitación académica. Teniendo en cuenta que para la movilidad del sistema el mismo requiere la inversión de recursos económicos, inversión con un factor de retorno derivado de la culminación de los procesos por parte de los participantes, el sistema opera a pérdida, por cuenta de aquellos que abandonan dicho proceso.

Esta pérdida ingente repercute en el sistema abarcador, que es el Estado y de contera en la Nación, que es el proyecto mediano y a largo plazo. Que las personas no se eduquen, que es el objeto del sistema, repercute en el hecho que una sociedad conflictiva y semialfabeta reproduzca sus propias metanarrativas. Cuando el Estado no informa a sus ciudadanos respecto del sentido dado a su proyecto educativo y estos a su vez se muestran desinteresados en conocer el fundamento del mismo, el proceso pierde su razón de ser. Por ello, es común como docentes escuchar a los estudiantes quejarse respecto del para qué estudian, si en últimas continuaran reproduciendo las microestructuras económicas familiares.

Sin embargo, el sistema académico de nivel superior también reproduce la inequidad social. Al no existir univocidad respecto de los elementos necesarios mínimos que son requeridos para la formación de ciudadanía, las Instituciones académicas navegan en aguas turbias sin brújula. Por ello se ha insistido en la urgente necesidad de llenar el vacío normativo y así permitir que el proceso educativo adquiriera un sentido.

Consideramos además que solamente mediante la concreción de la metanorma podrán superarse algunas diferencias sociales aun persistentes en la estructura social. Al ser integrados

los elementos esenciales bajo un solo principio normativo, el sistema estará articulado, los estudiantes tendrán claridad respecto de la razón de ser de su proceso, participaran activamente de él y encontrarán en este camino fundamentos para la construcción de su propio ser.

¿Cuál se considera deben ser las características del ciudadano ideal? ¿qué se requiere para alcanzar la *Areté* en la sociedad posmoderna? Sabemos que la educación debe abarcar cada uno de los elementos y dominar todas las cosas. Ese es el sentido del término Universidad. Como se ha mencionado arriba, la necesidad de comprender la naturaleza externa, los principios de la vida humana, lo material y lo espiritual, lo físico y lo metafísico, el universo todo. La *areté* se enfoca hacia el ciudadano como ideal y por tanto la educación está dirigida a su realización. Como también ya está dicho, el término *paideia* reúne los elementos necesarios para la formación del hombre.

Otros elementos integran la *paideia*. Sin lugar a duda, entre estos están la equidad social conforme al denominado enfoque de género, el reconocimiento de la igualdad material de Derechos y el respeto de la diversidad a partir del trato diferencial en favor de quienes están en situación de exclusión. También la participación en las decisiones por parte de los grupos históricamente discriminados o en condiciones de debilidad manifiesta.

A fin de eliminar la discriminación y propiciar la inclusión social, se considera a la educación como el medio adecuado que le permite a aquellos que se encuentran en condiciones de discriminación reivindicar sus derechos y participar activamente en las decisiones sociales, así las cosas, la educación es vista como un factor de equidad que permite el ascenso en las escalas sociales y el ejercicio adecuado en la garantía de los Derechos. A contrario sensu, la preservación del estado de ignorancia permite el control hegemónico del poder y de los medios de producción, facilitando así la continua vulneración de los Derechos.

Por ello, consideramos que gran parte de la *paideia* de la sociedad posmoderna debe ser adquirida mediante la educación en Derechos; no en su memorización o descripción, sino en su análisis y aplicabilidad. Por ello, Mark Tushnet critica los Derechos “en general”, precisando que los Derechos responden a variaciones sociales, lo que impide afirmar la certeza de su sentido; en

efecto, los Derechos no pueden ser entendidos como proposiciones determinadas, sino que esta proposición varía conforme a la sociedad y al momento histórico, esto es al contexto, de tal suerte que estas variaciones modifican el sentido normativo.

Pero esta noción de derechos debe confluir con el concepto de ciudadanía expuesto por Habermas, especialmente en lo que refiere a la noción de compromiso. Debe resaltarse en los estudiantes la idea del deber, que se encuentra emparejada a la noción de derecho. Debe enfatizarse en la contradicción que es inherente a todo sistema y no solo una particularidad del educativo.

La metanorma no es ajena a la contradicción. Como se ha expuesto, un principio abarcador necesariamente debe partir de la oposición en sus propiedades fundantes. Es por ello por lo que se han tomado como fundamento del presente trabajo dos teorías opuestas, que pueden ser sintetizadas bajo un principio rector abarcante, en el presente caso el paradigma de la complejidad. Pero que la metanorma sea abarcante no implica que carezca de una orientación concreta. Esta concreción, como ha sido dicho, no es el objeto de este escrito. Sin embargo, esto no obsta para que se proponga un posible contenido material, o por lo menos, la orientación que debe ser dado a este contenido.

Wendy Brown desarrolla la idea de emancipación, siguiendo la línea propuesta por Tushnet. Sin embargo, la pregunta radica en si la educación contribuye a la emancipación, o si, por el contrario, impide esta. Para ello, debe observarse si la educación opera como instrumento de poder o como factor de equilibrio.

Para la autora, los Derechos, que obedecen a una contradicción entre la totalidad y la individualidad, no deben ser politizados, ni confundidos con la igualdad ni el reconocimiento de la emancipación. Es precisamente el Derecho quien permite el reconocimiento de la diferencia y de las minorías, concretando los valores democráticos en la sociedad. Esto se obtiene gracias a que los Derechos carecen de contenido, lo que permite que funcionen también como garantes de libertades efectivas no limitantes. Por ello, concluye afirmando que es en la abstracción que los Derechos garantizan la transformación democrática.

Es el individuo en su rol social quien determina el alcance de los preceptos normativos, ya que es este quien determina el contenido normativo. Así, se pueden tomar como ejemplos el reconocimiento de Derechos de comunidades tradicionalmente estigmatizadas, como lo son la comunidad LGBTI. Por ello el Derecho no debe ser considerado en función de la política ni de la religión, sino que este debe ser contextualizado a momentos históricos, en función democrática, es aquí en donde el proceso formativo adquiere relevancia social

En razón de la conflictualidad que presenta la formación en Derechos, especialmente por el grado de complejidad que los mismos presentan en su valor intrínseco y las contradicciones existentes entre los mismos, se considera que la formación en los mismos no debe darse como una abstracción pura, esto es, enunciando la garantía de los derechos humanos como un todo, sino que su enseñanza debe hacerse mediante un proceso de construcción escalonada, que le permita a los participantes acceder a su conocimiento de manera individualizada.

La formación debe brindarse a partir de la enseñanza de los valores básicos que orientan estos derechos, haciendo énfasis en los límites y controversias que devienen en la aplicabilidad de los mismos. Así pues, valores considerados absolutos como la libertad, no pueden ser simplemente mostrados desde una perspectiva eminentemente jurídica constitucional, sino que debe mostrarse con toda su complejidad y en sus múltiples acepciones. Resulta relevante señalar conceptos como el de libertad positiva y libertad negativa, que les permitirían a los estudiantes dimensionar lo que se considera el núcleo esencial de la naturaleza humana. Una libertad plena conduce al individuo al sinsentido. También resulta relevante hacer énfasis en los límites a las libertades y en especial al rol que desempeña la sociedad como órgano límite.

Referencias

- Abbagnano, N., Visalberghi, A., (1992). *Historia de la pedagogía*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Alchourrón C., Bulygin, E., (2006) *Introducción a la metodología de las ciencias jurídicas y sociales*. Buenos Aires, Astrea
- Angarita, C. (1992) Sentencia de fecha junio 5 de 1992. Corte Constitucional de Colombia
- Atienza, M. (2006). *El Derecho como argumentación*. Barcelona: Ariel.
- Austin, J. L. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós Studio.
- Baudrillard, J., (1978). *Cultura y simulacro*, Barcelona: Editorial Kairós.
- Berger, P., Luckmann, T. (1997). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno*. Barcelona: Paidós.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Colombia: Worldcolor.
- Boggino, Norberto. (2014). *Los problemas del aprendizaje no existen*. Propuestas alternativas desde el pensamiento de la complejidad. Rosario: HomoSapiens.
- Bolívar, A. (2008) *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Málaga: Aljibe.
- Brown, W. (2003). *Lo que se pierde con los Derechos En: Sociología Jurídica. Teoría y Sociología del Derecho en Estados Unidos*. Universidad Nacional de Colombia.

- Bustamante, G. (2012). *Pedagogía de Kant, Una filosofía de la educación*. Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, julio-diciembre, 155-171.
- Cabruja, T. (1977). *Posmodernidad y subjetividad: construcciones discursivas y relaciones de poder*. En: Gordo, A. Y Lizana, J.L. Comp. *Psicologías, Discursos y Poder* (P.D.P.). Madrid: Ed. Visor. [Documento en línea]. Recuperado el 18 de mayo de 2018:
<https://www.google.com.co/search?q=sociedad+e+individuo+en+las+posmodernidad&oq=SOCIEDAD+E+INDIVIDUO&aqs=chrome.69i59j69i57j0l4.6726j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8#>
- Cegarra, J. (2004). *Metodología de la investigación científica y tecnológica*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Colom, A. (1997). *Postmodernidad y educación. Fundamentos y perspectivas*. Mallorca: Revista Mallorquina de Educación.
- Colom, A., Melich, J., (1993). *Posmodernidad y educación. La teoría de Toffler la práctica de la C.M.U.* [Documento en línea]. Recuperado 19 de mayo de 2018:
https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/71726/1/Postmodernidad_y_educacion_La_teor%C3%ADa_de_Toffler_la_pr%C3%A1ctica_de_la_C.M.U..pdf
- Cortina, A. (2006) *Ética mínima, Introducción a la filosofía práctica*. Madrid, Tecnos
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Dreher, J. *Fenomenología: Alfred Schutz y Thomas Luckmann*. [Documento en línea]. Recuperado el 16 de mayo de 2018:
<http://sgpwe.izt.uam.mx/pages/egt/Cursos/MetodologiaMaestria/Dreher.pdf>
- Duarte, G. C. (2017). *Problemática educativa en Colombia*. Bogotá: Revista pedagógica.

Favoreu, L. (1994). *Los tribunales constitucionales*. Barcelona: Ariel.

Fitche, J. G. (1994) *Discurso a la nación Alemana*. Barcelona: Altaya

Foucault, M. (2000) *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa

Foucault, M. (1966). *Las palabras y las cosas*. París: Gallimard.

Frade, L. (2016). *Complejidad y competencias: acercad del cambio paradigmático necesario y posible en la educación comtemporánea*. Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, A.C. (México). [Disponible en línea]. Recuperado: 9 de junio de 2018.

<http://www.multiversidadreal.edu.mx/tesis-doctorales-multiversidad-mundo-real-edgar-morin.html>

Grinberg, M. (2005). *Edgar Morin y el pensamiento complejo*. Madrid: Alfaomega

Gómez Dávila, N. (2012) *Escolios a un texto implícito*. Bogotá: Villegas editores

Guattari, F. (1994) *La Révolution moléculaire*. Paris: Éditions Recherches.

Habermas, J. (2000). *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona: Paidós.

Habermas, J. (2011). *Teoría de la acción comunicativa (Tomo I)*. Buenos Aires: Taurus.

Habermas, J. (1985). *Ciencia y técnica como “ideología”*. Madrid: Tecnos.

Habermas, J. (2011). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Editorial Cátedra.

Hargreaves, A. (1998) *Paradojas del cambio. La renovación de la escuela en la era posmoderna*. Citado en: Bolívar, A. *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Málaga: Aljibe.

- Hernández, M. (2014). *La transversalidad y el pensamiento complejo en la I.D.E. Zipacón*. Una propuesta para su implementación. Universidad Militar Nueva Granada. Bogotá [Disponible en línea]. Recuperado: 9 de junio de 2018.
<https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/10654/12844/2/TRABAJO%20DE%20GRADO.pdf>
- Hernández, R. (2014). *la investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada*. Universidad Internacional De La Rioja (España). [Disponible en línea]. Recuperado: 30 de junio de 2018.
http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/23/Mis_5.pdf
- Herrera, D. (2010). *Husserl y el mundo de la vida*. Bogotá: Editorial Bonaventuriana.
- Hoyos, G. *Comunicación y mundo de la vida*. [Documento en línea]. Recuperado el 10 de mayo de 2018: <http://bdigital.unal.edu.co/22323/1/18914-61624-1-PB.pdf>
- Husserl, E. (1991). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental. Una introducción a la filosofía fenomenológica*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Husserl, E. (1984) *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*. Citado en: HERRERA RESTREPO, Daniel. (2010) *Husserl y el mundo de la vida*. Bogotá: Editorial Bonaventuriana.
- Husserl, E. (1962). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jaeger, W. (1995). *Paideia, Die formung des griechischen menschen*. Berlín: De Gruyter.
- Kant, I. (1996). *Crítica de la razón pura*. México: Porrúa.

Kant, I. (1996) *Crítica de la razón práctica*: México. Ed. Porrúa

Kant, I. (1985). *Tratado de Pedagogía*. Bogotá: Ediciones Rosaristas.

Kelsen, H. (1997). *Teoría Pura del Derecho*. México, Porrúa

Lampert, M. (2001). *Teaching problems and the problems of teaching*. New haven. Yale University. Kluwer Academic Publishers.

Llinás, Rodolfo. (2005). *El cerebro y el mito del yo*. Bogotá, Norma.

López, C. *La sociofenomenología de A. Schütz: entre el constructivismo y el realismo*. [Documento en línea]. Recuperado el 10 de mayo de 2018:
https://www.google.com.co/search?rlz=1C5CHFA_enCO737CO737&q=alfred+schutz+pdf&sa=X&ved=0ahUKEwjP47d0ZTbAhXJtVMKHfcTCckQ1QIIgwEoAQ&biw=872&bih=575

Lyotard, J-F. (1987). *La posmodernidad (Explicada a los niños)*. Barcelona: Gedisa S.A.

Lyotard, J-F. (1987). *La condición postmoderna*. Informe sobre el saber. Madrid: Cátedra.

Lyotard, J-F. (1996). *Moralidades posmodernas*. Madrid: Tecnos.

López Ramírez Oscar. (1998). *El paradigma de la complejidad en Edgar Morin*. Revista Departamento de ciencias Sociales Universidad Nacional. Manizales. Disponible en: <file:///C:/Users/user.user-PC/Downloads/ELZPARADIGMAZDEZLAZCOMPLEJIDAD.pdf>. Accedido en 12 Abril 2018.

Manacorda, M. (1987). *Historia de la educación 1- de la antigüedad al 1500*. México: Siglo XXI editores.

- Manacorda, M. (1987). *Historia de la educación 2- del 1500 a nuestros días*. México: Siglo XXI editores.
- Marcuse, H. (2007). *El hombre unidimensional*. Barcelona: Gedisa.
- Márquez, E. (2010). *Análisis de estrategias de pensamiento complejo en adolescentes vulnerables social y académicamente*. Universidad de los Andes (Merida-Venezuela). [Documento en línea]. Recuperado el 9 de junio de 2018:
http://www.human.ula.ve/doctoradoeducacion/documentos/tesis_marquez.pdf
- Martínez Mauricio. (2009). *La constitucionalización de la Justicia y la autonomía judicial*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Mora, C. (2006). *Concepto y aplicación de la educación inclusiva*. Educación social No, 32. Pag107-117.
- Moreno, J.M., Poblador, A., Del Río, D., (1986). *Historia de la educación*. España: Paraninfo S.A.
- Morin, E. (2007). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (1993). *El método I. Naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Catedra.
- Morin, E. (1980). *El método II: La vida de la vida*. Madrid, Cátedra.
- Morin, E. (1982). *Ciencia con consciencia*. Barcelona, Anthropos.
- Mill, J. (1984). *El utilitarismo*. Madrid: Alianza.
- Naranjo, V. (1997). *Teoría constitucional e instituciones políticas*. Bogotá: Temis.

- Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa, E., Villagómez, A. (2014). *Metodología de la investigación. Cuantitativa-Cualitativa y redacción de la tesis*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Navarro, P. (2005) *Los límites del Derecho*. Bogotá, Temis
- O'Hanlon, C. (2009) *Inclusión educativa como investigación-acción. Un discurso interpretativo*: Bogotá, Magisterio
- Pimienta, R. (2000). *Encuestas probabilísticas v/s no probabilísticas*. Revista Política y Cultura, núm. 13, pp 263-276. México, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Prigogine, Y. (1947). *Étude thermodynamique des phénomènes irréversibles*. París, Dunod
- Polo, Leonardo. (1997). El profesor universitario. Chía, Universidad de la Sabana.
- Rizo-Patrón de Lerner, R. (2012). *Husserl, lector de Kant: apuntes sobre la razón y sus límites*. Lima: Arete V. 24, n. 2. Disponible en:
http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1016913X2012000200006&lng=es&nrm=iso. Accedido en 12 nov. 2016.
- Rodríguez, T. *El itinerario del concepto de mundo de la vida. De la fenomenología a la teoría de la acción comunicativa*. [Documento en línea]. Recuperado el 8 de mayo de 2018:
http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/comsoc/pdf/27_1996/199-214.pdf
- Rueda, R. (2007) *Para una pedagogía del hipertexto*. Barcelona: Anthropos.
- Ruiz, A. (2011) *El dialogo que somos. Ética discursiva y educación*. Bogotá: Magisterio.
- Searle, J. (1994). *Actos del habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*. Barcelona: Planeta Agostino.

- Salas, R. (2006). *El mundo de la vida y la fenomenología sociológica de Shütz. Apuntes para una filosofía de la experiencia*. Revista de filosofía N° 15, págs 167-199. ISSN: 0716-601-X. [Documento en línea]. Recuperado el 10 de mayo de 2018:
<https://vdocuments.mx/ricardo-salas-astrain-el-mundo-de-la-vida-y-la-fenomenologia-sociologica.html>
- Schutz, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Schutz, A, Luckmann, T. (1977). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Tushnet, Mark. (2003). *Ensayo sobre los Derechos, En: Sociología Jurídica. Teoría y Sociología del Derecho en Estados Unidos*. Universidad Nacional de Colombia.
- Vásquez, A. (2011). *La posmodernidad. Nuevo régimen de verdad, violencia metafísica y fin de los metarrelatos*. Nómadas, Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas. [Documento en línea]. Recuperado el 16 de mayo de 2018:
<https://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/download/NOMA1111140285A/25665>
- Wilkis, A., Berger, M. (2005). *La relación individuo-sociedad: una aproximación desde la Sociología de Georg Simmel*. [Documento en línea]. Recuperado el 10 de mayo de 2018:
<http://antalya.uab.es/athenea/num7/wilkis.pdf>.

Revistas:

Colprensa. (11 de enero de 2018). Inestabilidad en Colciencias no permite consolidar políticas de largo plazo. El País.

Revista Semana. (5 de abril de 2016). Colombia debería dejar de imitar a otros países. Revista Semana.

Universidad Nacional de Colombia. (18 de septiembre de 2016). 70.729 jóvenes presentaron pruebas de admisión a la U.N. Agencia de Noticias U.N.

Anexos

Anexo 1.

Cuestionario 1.



LOS LIBERTADORES
FUNDACIÓN UNIVERSITARIA

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: Aporías educativas. Un análisis desde el paradigma de la complejidad.

CUESTIONARIO N° 1

- I. FECHA: _____
- II. NOMBRE: _____
- III. EDAD: _____
- IV. SEXO: _____
- V. UNIVERSIDAD: _____
- VI. PROGRAMA: _____
- VII. SEMESTRE: _____
- VIII. JORNADA: _____
- IX. TIENE HIJOS: _____
- X. ESTRATO SOCIAL: _____
- XI. VIVE CON AMBOS PADRES: _____

La presente encuesta se realiza con la finalidad de recoger información fiable, que será utilizada en el trabajo de investigación. Esperamos que sus respuestas sean veraces y agradecemos su participación.
Marque con **x** la respuesta (1) seleccionada.

1. Como trabajador de una entidad financiera, usted observa que uno de sus compañeros, al cual le tiene en gran estima, se ha apropiado de manera clandestina de una gruesa suma de dinero, la cual requiere para pagar el tratamiento de cáncer de su hija menor de edad. Usted sabe que de saberse el hurto, el trabajador será despedido e imputado por la comisión del delito, pero a su vez de callar, usted y sus compañeros deberán compensar de sus salarios la suma desaparecida. Ante esta situación usted decide:

- 1.1 Informar a sus superiores directos de manera abierta.
- 1.2 Informar a sus superiores directos de manera anónima.
- 1.3 Reprochar a su compañero la conducta, amenazándolo con el reporte si no devuelve el dinero.
- 1.4 Comunicar a un tercero la conducta.
- 1.5 Solicitar a su compañero un porcentaje de la suma de dinero, a cambio de su silencio.
- 1.6 Mirar hacia otro lado y guardar silencio.



2. Su cónyuge (o pareja) con quien convive, sostiene clandestinamente una relación sexual con otra persona, en el imaginario que usted no se ha dado por enterado. Sin embargo, debido a que usted depende económicamente de dicha pareja, usted decide:

- 2.1 Enfrentar violentamente a la otra persona y expulsarla de la residencia.
- 2.2 Enfrentar violentamente a la otra persona y abandonar la residencia.
- 2.3 No enfrentar a la otra persona y abandonar la residencia.
- 2.4 Guardar silencio y planear vengarse.
- 2.5 Dialogar con él (ella) y perdonar su conducta.
- 2.6 Continuar la relación ya que usted depende económicamente de él (ella).

3. Sus padres se encuentran de pelea y deciden divorciarse (separarse). La razón es que cada uno por su lado tiene nuevas relaciones con otras personas. Ante esto usted:

- 3.1 Prefiere quedarse con su padre.
- 3.2 Prefiere quedarse con su madre.
- 3.3 Los rechaza porque en su decisión no lo tuvieron en cuenta.
- 3.4 Aprovecha la situación para pedir su independencia.
- 3.5 Aprovecha la situación para exigir mejores objetos.
- 3.6 No sabe que decidir o hacer.

4. En la vía pública, usted es testigo de cómo un delincuente es baleado por su víctima, quien luego de disparar sale huyendo del lugar en un vehículo automotor. Ante esto usted:

- 4.1 Se regocija al ver que el delincuente obtuvo su merecido.
- 4.2 Huye al escuchar los disparos.
- 4.3 Toma nota de las características del vehículo, a fin de comunicárselas a la policía.
- 4.4 Llama inmediatamente a la policía.
- 4.5 Toma fotos y videos y los publica por una red social.
- 4.6 Reza por el bienestar del herido.

5. Un indigente cuyo olor es nauseabundo y su aspecto repugnante, ingresa al establecimiento de comercio en el cual usted almuerza con su pareja y se dirige a su mesa; su reacción es:

- 5.1 Disimula a fin de evitar que el indigente se le acerque.



5.2 Invita al indigente a almorzar con usted.

5.3 Llama al servicio para que saquen al indigente.

5.4 Invita al indigente a almorzar siempre y cuando este se salga inmediatamente.

5.5 Demuestra asco y repugnancia.

5.6 Se levanta e increpa al indigente.

5.7 Se levanta, paga la cuenta y abandona inmediatamente el lugar.

6. En el bus de servicio público, un grupo de jóvenes educados, bien peinados y aseados, en traje formal, dialogan cultamente acerca de la importancia del griego clásico en la educación secundaria. Su grupo de amigos reaccionaría de la siguiente forma:

6.1 Se burlan en voz baja.

6.2 Se burlan abiertamente.

6.3 Retan al grupo e incitan pelea mediante agresiones.

6.4 Continúan su actividad sin prestar mayor atención.

6.5 Continúan su actividad prestando atención simulada.

6.6 Prestan atención abiertamente.

6.7 Intentan ingresar en la discusión.

7. Cuando su grupo de amigos se reúne, lo hace para:

7.1 Dialogar sobre temas políticos de actualidad.

7.2 Dialogar sobre temas publicados en redes sociales.

7.3 Dialogar sobre romances o parejas.

7.4 Dialogar sobre temas culturales o intelectuales.

7.5 Dialogar sobre temas académicos.

7.6 Planear ir a lugares de moda.

8. ¿Cuál considera que es la necesidad a satisfacer más representativa de las personas de su edad?

8.1 La necesidad de actualizar el teléfono celular.

8.2 La necesidad de trabajar.

8.3 Necesidad de conseguir dinero.



LOS LIBERTADORES
FUNDACIÓN UNIVERSITARIA

-
- 8.4 La necesidad de adquirir conocimiento.
 - 8.5 La necesidad de enorgullecer a los padres.
 - 8.6 La necesidad de tener parejas.
 - 8.7 La necesidad de adquirir fama.

9. En la calle usted observa que un can callejero se encuentra agonizando, pues ha sido atropellado por un vehículo que ha huido, usted:

- 9.1 Manifiesta su indignación por *Facebook* y/o *Twitter*.
- 9.2 Toma fotos con la cámara de su celular y las publica.
- 9.3 Observa y sigue su camino.
- 9.4 Decide acabar con el sufrimiento del animal, para lo cual toma un ladrillo y golpea la cabeza de este.

10. Ante las noticias de corrupción en el país, usted:

- 10.1 Manifiesta su indignación por *Facebook* y/o *Twitter*.
- 10.2 Lee el titular y continúa con los deportes o la farándula.
- 10.3 Se consuela pensando que en el país siempre ha sido así.
- 10.4 Piensa que es culpa de los ignorantes que siempre votan por los mismos.
- 10.5 Sonríe porque Usted o su familia se han beneficiado de la corrupción.